

Zustand und Entwicklung des institutionellen Vorschulbereichs

**Im Rahmen des Bildungssektors spezifisch und der
Gesamtgesellschaft allgemein**

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Hans-Heinrich Zbinden
von Rüschegg/BE

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer

Zürich 1979
Zentralstelle der Studentenschaft - awd



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Zustand und Entwicklung des institutionellen Vorschulbereichs

**Im Rahmen des Bildungssektors spezifisch und der
Gesamtgesellschaft allgemein**

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der
Universität Zürich

vorgelegt von
Hans-Heinrich Zbinden
von Rüschegg/BE

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer

Zürich 1979

Zentralstelle der Studentenschaft - awd

Zustand und Entwicklung des Institutionellen Vorschulbereichs

Im Rahmen des Bundesprojekts zur Erfassung der
Gesamtschulstatistik 1970/71

Auswertung

von Dr. phil. habil. H. H. H. H.
an der Universität Bonn



Herausgegeben von Dr. phil. H. H. H. H.

Verlag Dr. phil. H. H. H. H.

Druck und Verlag Dr. phil. H. H. H. H.

Druck und Verlag Dr. phil. H. H. H. H.

Determinanten der Arbeit	4
-Wissenschaftsinstitutioneller Anlass	6
-Praktische Anlässe	8
-Perspektiven der Arbeit	10
-Zielgruppen	11
-Wissenschaftliches Selbstverständnis	12
Zielsetzungen	14
-Formale Zielsetzungen	15
-Inhaltliche Zielsetzungen	16
Theoretisches Vorverständnis	18
-Allgemeiner theoretischer Bezugsrahmen	19
-Zentrale Einstiegsebene der Arbeit	22
-Konzeptualisierung	23
Institutionalisierungen durch geopolitische Einheiten im Vorschul-	
bildungssektor	62
-Institutionalisierung	63
-Funktionen von Institutionalisierung	64
-Auslösung von Institutionalisierungsprozessen	65
-Spezifikation des Modells auf den Vorschulbereich	67
-Institutionalisierung des Vorschulsektors im Rahmen der	73
Entstehung eines eigentlichen Vorschulbildungsmarktes	
-Flexibilität der Bildungsanbieter	75
-Spannungen zwischen Angebots- und Nachfrageentwicklungen	76
Der Institutionalisierungsvorgang im Rahmen eines geopolitischen Systems	82
-Konsequenz der Isomorphie von geopolitischer Struktur und	85
Bildungsstruktur	
-Die Institution Kindergarten als Innovationselement	86
-Der Adoptionsprozess	87
-Deskription der Diffusion von Kindergärten im Aargau	92
-Qualitative und quantitative Aspekte von Diffusionen	103
-Die Determinanten von Institutionalisierungsvorgängen	106
-Empirische Grundlagen	113

Die Instrumentalität verschiedener Bildungsstufen für den Produktions-	122
sektor am Beispiel der Vorschulstufe	
-Zum Begriff der Instrumentalität	125
-Interventionsstellen im institutionalisierten staatlich/	130
kommunalen Bildungsvermittlungsprozess	
-Generelle Ressourcenverteilung innerhalb des staatlich/	132
kommunalen Bildungssektors auf Schulstufen und Schultypen	
-Empirische Grundlagen im Hinblick auf die Ressourcenverteilung	139
-Zielvorgaben für die verschiedenen Schulstufen und Schultypen	148
-Empirische Grundlagen über die Zielvorgaben	150
-Empirische Grundlagen zum zeitlichen Intervall der	157
Zielmodifikationen	
-Evaluationen in den verschiedenen Schulstufen und Schultypen	160
-Empirische Grundlagen zu den Evaluationen	164
Sozioökonomische Schichtung und die Zugänge zu Bildungsinstitutionen	177
Geopolitische Schichtung und die Zugänge zu Bildungsinstitutionen	185
Ethnische Schichtung und die Zugänge zu Bildungsinstitutionen	199
Die Menge aller Schichtsysteme und die Zugänge zu Bildungsinstitutionen	205
Pragmatischer Teil der Arbeit	212
-Modell des pragmatischen Feldes	213
-Präferenzmodell über den Objektbereich "Institutionalisierte	215
Vorschule"	
-Verwendeter vorschulbildungspolitischer Massstab	218
-Determinative Eingrenzung des Handlungsbereichs	219
-Konkretisierung eines präferablen geopolitischen Vorschul-	219
zustandes	
-Vorschulinterventionsstrategien	220
-Strategische Zielsetzungen und allgemeine Bildungsstrategien	221
-Begriffe im Zusammenhang mit Vorschulstrategien	222
-Strategietypen im Vorschulbereich	224
-Strategische Instanzen	228

Methodologische Aspekte der Arbeit	259
Statistische Quellen	276
Literaturverzeichnis	277
Computerbenützung	279
Persönlicher Lebenslauf	280

DETERMINANTEN DER ARBEIT

KURZFASSUNG

Mit diesem einführenden Teil der Gesamtarbeit wird der Versuch unternommen, die wesentlichsten determinierenden Faktoren von Arbeitsform und Arbeitsinhalt zu explizieren. Theoretische und praktische Erkenntnis-, respektive Handlungsinteressen mit persönlichen Erfahrungen und vorweggenommenen perspektivischen Modellen gekoppelt bilden zusammen und integral eine Grundlage, aus der die Arbeit ihren umfassendsten Sinn generieren kann. Die hier relativ isoliert dargelegte Arbeit ist stets als ein Element im Rahmen eines umfassenden und mit ihr in Wechselbeziehung stehenden wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspragmatischen Selbstverständnisses zu betrachten. Die Arbeit hat vorausgegangene und nachfolgende sogenannte Klammerbereiche: Selektion des Arbeitsobjektes und möglicher praktischer Einsatz desselben, die implizit in die wissenschaftliche Arbeit eingehen und deshalb der Erläuterung bedürfen. Die wesentlichsten Determinanten, welche ausführlicher zur Darstellung gelangen, sind:

Anlässe zur Arbeit

Praktische und wissenschaftsinstitutionelle Anlässe

Perspektiven der Arbeit

Darlegung der wahrgenommenen praktischen Einsatzmöglichkeiten

Zielgruppen der Arbeit

Wissenschaft und Bildungspolitik des gesellschaftlichen Bereiches
Vorschule

Wissenschaftstheoretisches und wissenschaftspragmatisches Selbstverständnis

Die eigentliche wissenschaftliche Tätigkeit im Zusammenhang mit ihren vor- und nachgeschalteten Handlungsbereichen.

DETERMINANTEN DER ARBEIT

Die folgende wissenschaftliche Arbeit sollte nicht aus einem Kontext, in den sie integral eingebettet ist, herausgelöst werden. Sie ist ein Element in einer Abfolge von vorausgegangenen persönlichen praktischen Erfahrungen und antizipativ vorweggenommenen Möglichkeiten des Autors. Die Arbeit hat eine determinierende Vergangenheit und ebenso eine determinierende Zukunft, welche mit ihr unabdingbar verknüpft sind.

Es geht mir in den folgenden Ausführungen darum, dass diese Determinanten explizit eingebracht werden; denn nur so können sie Objekt einer rationalen Mitdiskussion werden.

Die Arbeit befasst sich nur mit einem ganz spezifischen Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität und damit der Bildungsrealität und versucht ihn der wissenschaftlichen Abbildung zugänglich zu machen. Vorausgegangen sind deshalb notwendige Selektionsprozesse und Standortbestimmungen. Erst sie erlauben schlussendlich die Konzentration auf einen bestimmten und abgrenzbaren Objektbereich und die Einnahme eines Wahrnehmungsstandortes und damit auch einer Wahrnehmungsperspektive. Determinierende Prozesse von Entscheidungen und Aktionen im Verlaufe der Selektion und Positionseinnahme generieren ihren Sinn vorerst einmal aus einem persönlichen Interesse des Wissenschaftlers. Sein Interesse aber ist mitunter ein Resultat aus der als Spannung wahrgenommenen Diskrepanz zwischen persönlichen oder kollektiven Erfahrungen in der bestehenden Realität und angestrebten möglichen Realitäten. Sofern theoretische Modelle als Grundlage für praktisches Handeln angesehen werden, muss aus dieser oben erwähnten Spannung heraus ein persönliches Theoriebedürfnis entstehen. Für den umfassenden Nachvollzug der ganzen Arbeit ist eine Beschreibung der Genese der resultierenden wissenschaftlichen Idiosynchrasis notwendig. Damit wird dem Leser ermöglicht, eine Verbindung zwischen individueller Problemlage des Autors und wissenschaftlicher Tätigkeit herzustellen. Diese zeigt ihm gleichzeitig, dass die Forschungstätigkeit immer nur Teil eines gesamten Lebenskomplexes sein kann, mit dem sie eng und wechselseitig verzahnt ist.

Drei zentrale Erfahrungsbereiche waren auslösende Momente für diese Arbeit: Ein wissenschaftsinstitutioneller und zwei schulpraktische Bereiche.

Wissenschaftsinstitutioneller Anlass

Der institutionalisierte gesellschaftliche Bereich der Bildungsvermittlung, den man ganz allgemein als Schulbereich bezeichnet, ist Teil der umfassenderen Kontexte Bildungssektor und Gesamtgesellschaft. Er unterscheidet sich von den andern, ebenfalls Bildungsfunktionen wahrnehmenden Institutionen durch einige wesentliche Merkmale: Seine Funktionsspezifität mit allen dazu notwendigen sozialen und physischen Infrastrukturen, seine prinzipiell grosse Offenheit des Zugangs für Gruppen der Gesellschaft und schliesslich die gesamtgesellschaftliche Zuständigkeit für seine Installierung und Aufrechterhaltung.

Der gesellschaftliche Bereich Schule ist durch seine Eingliederung in die Gesellschaft wechselseitig mit verschiedensten kontextuellen Austauschsystemen verbunden. Eine Analyse mit umfassendem und integralem Charakter kann demzufolge bei der Erfassung der schulischen Zustände und Prozesse nur immer Hand in Hand mit einer simultanen Analyse der verschiedenen Kontexte und ihren entsprechenden Entwicklungsverläufen einhergehen.

Dieser mehr oder weniger offensichtlichen Tatsache widersprechen nun aber bestimmte Eigenarten des globalen Wissenschaftsbereichs Forschung, der sich mit der systematischen Abbildung der Institution Schule befasst. Seine institutionalisierte Struktur mit den verschiedensten und differenziertesten Teilwissenschaften, welche untereinander selten organisierte und systematisierte Beziehungen pflegen, steht der umfassenden Entwicklung einer allgemeinen Theorie der Schule hemmend im Wege. Als entwickelte Konsequenz der permanent voranschreitenden wissenschaftlichen Arbeitsteilung, welche unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ausgangspositionen, unterschiedliche Objektabgrenzungen und unterschiedliche praktische Interessen dazu noch in sich einschloss, entstand ein Pluralismus an Konzeptionalisierungen, theoretischen Konstruktionen, methodologischen Verfahrensweisen und wissenschaftlichen Selbstverständnissen. Obschon bestimmte Paradigmen wissenschaftlicher Abbildungsprozesse immer mehr in die verschiedensten Bereiche diffundieren, erschweren die erwähnten Umstände eine Kommunikation und Interaktion derjenigen wissenschaftlichen Disziplinen, welche für eine integrale und umfassende Theorie der Schule die notwendige Basis abgeben würden.

So befassen sich die Teilbereiche Pädagogik, Psychologie und Soziologie aspektuell vor allem mit schulinternen Zuständen und Prozessen. Ihre simultanen Arbeiten an tangentialen Objektbereichen mit ähnlichen praktischen Interessen zeigten ihren Reflex in schrittweise realisierten gegenseitigen Anpassungs- und Integrationseffekten. Die wissenschaftliche Segregation wurde teilweise geradezu proklamatorisch von interdisziplinären Projekten abgelöst. Die hingegen mehr externen Kopplungen des schulischen Bereichs an andere gesellschaftliche Teilbereiche, vor allem aber an die ökonomischen und politischen Bereiche, wurden weit weniger in den Gesamtabbildungsversuchen berücksichtigt. Dazu fehlen die Instrumente, welche Grenzüberschreitungen auch auf diese Gebiete erlauben würden. Gleichzeitig befassten sich die Disziplinen Ökonomie und Politikologie nur ganz am Rande und dann meist nur ganz pragmatisch mit den eigentlichen Beziehungen ihrer Objekte zu Schulobjekten (Bildungsökonomie, politische Regelungsprozesse des Bildungssektors usw.). So stehen wir der Tatsache gegenüber, dass sich die beiden wissenschaftlichen Gruppen an ihren Objektgrenzen kommunikativ relativ eingeschränkt gegenüberstehen. Es gibt so weit ich es mit meiner Wahrnehmung abschätzen kann vorerst noch keine systematischen, interne, wie externe Prozesse und Zustände gleichermaßen berücksichtigende Modelle der Schule.

Diese sich an der Wissenschaftsinstitution orientierende Problemskizze hat auch ihr praktisches Pendant. Diese nicht integrierbaren Modelle der Wirklichkeit Schule verhindern weitgehend umfassende Planungen in diesem gesellschaftlichen Bereich. Reformansätze müssen so lange Stückwerk bleiben, als dass die Faktoren interner und externer Natur, sowie ihre Interdependenzen nicht gleichermaßen in Strategien - unter theoretischer Abstützung - Eingang finden können. Diese Feststellungen genereller Natur haben ihr Spezifikum auch innerhalb des Vorschulprojektes am Pädagogischen Institut. Es manifestiert sich vor allem dort, wo einzelne Teilprojekte einen umfassenden theoretischen Orientierungsrahmen brauchen, damit sie sich lokalisieren können. Zugleich wird es dort handlungsrelevant, wo in den Projekten auch der mittangierende gesellschaftliche Kontext beleuchtet werden muss. Die Untersuchungen befinden sich dauernd und mehr oder weniger in einer Art black-box, deren externe Austauschbeziehungen wohl anhand intern nicht ausreichend erklärbarer Effekte wahrgenommen

werden, aber, in Ermangelung eines theoretischen Instrumentariums, nicht weiter strukturierbar und damit erfassbar sind.

Praktische Anlässe

Die beiden folgenden schulpraktischen Anlässe lassen sich am besten auf den beiden Mobilitätsdimensionen horizontal und vertikal aufzeigen. Mit horizontalen Bewegungen innerhalb des Schulsystems meint man Bewegungen, unabhängig von den Schultypen oder Schulstufen, zwischen Schuleinheiten (Gemeinden, Bezirken, Kantonen usw.). Unter vertikalen Bewegungen versteht man Standortveränderung innerhalb einer Schuleinheit von Stufe zu Stufe (Kindergarten, Unter-Mittel- und Oberstufe) oder von Schultyp zu Schultyp (Gemeindeschule, Sekundarschule, Bezirksschule). Insofern kommen diese Begriffshandhabungen denjenigen nahe, welche auch in der Soziologie üblicherweise verwendet werden.

Vollzieht man innerhalb eines dezentralisierten geopolitischen Systems wie es der Kanton Aargau darstellt Bewegungen von urbanen Gebieten in urale und umgekehrt, so kann man bald einmal auffällige Unterschiede bezüglich der Zugangsmöglichkeiten zu zentralen gesellschaftlichen Gütern bei den einzelnen Systemeinheiten konstatieren. Die Zugangschancen sind ungleich verteilt und sie werden in bestimmten Bereichen immer grösser in den Unterschiedlichkeiten. Die dezentralisierte geopolitische Konzeption, welche den Gemeinden in spezifischen Handlungs- und Entscheidungsbereichen Autonomie zugesteht und gleichzeitig gesamtgesellschaftliche Entwicklungen nicht zentral regelt, stammt aus einer Zeit relativ tiefen gesellschaftlich-ökonomischen Entwicklungsniveaus. Die Logik und Intensität des rasch expandierenden und in immer mehr Lebensbereiche eindringenden ökonomischen Sektors konnte sich bald nicht mehr an den geopolitischen Strukturen orientieren. Ihre Wahrnehmungs- und Aktionsperspektiven wurden in der Folge der inhärenten Entwicklung umfassender, sprengten den Rahmen der bestehenden Horizonte. Relevante Handlungsebenen wurden an Stelle der Gemeinde die Region, der Staat und schliesslich ganze globale Bereiche. Agglomerations- und Deglomerationseffekte sind geopolitisch wesentliche Folgen dieser Entwicklung. Sie schlagen sich auf kommunaler Ebene vor allem in immer grösser werdenden strukturellen Differenzen nieder. Die einen

Einheiten wachsen rasch, erhöhen ihre generellen Ressourcen und finden Zugang zu Innovationen aller Art. Die andern stagnieren oder schrumpfen; ihre Kapazitäten ermöglichen wenig Innovation. Abgesehen von andern Vor- und Nachteilen solcher Progression und Stagnation, resp. Regression haben sie vor allem dort auf die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft eine besonders starke Wirkung, wo das Schicksal der geopolitischen Einheit mit dem Schicksal von Individuen direkt verknüpft ist. Das ist überall dort der Fall, wo die Zugeschriebenheit eines Mitgliedes zu einer Gemeinde zugleich auch den Rahmen für die Möglichkeiten setzt, Zugang zu bestimmten Institutionen, wie etwa der Schule zu finden. Im Aargau sind die geopolitischen Einheiten zugleich Schulgemeinden. Sie haben, entsprechend ihren Möglichkeiten, bestimmte institutionelle Bildungsangebote in der Form von Schultypen zu machen. Ihre Mitglieder sind zugleich Mitglieder der Schulgemeinde, und sie haben die Pflicht, die gemeindespezifischen Angebote anzunehmen. Entsprechend der differenzierten kommunalen Entwicklungsverläufe sind die Bildungsinstitutionen ganz ungleich auf die Gemeinden verteilt. Während dem die einen Gemeinden ein vielfältiges und lückenloses institutionelles Bildungsangebot aufweisen, können andere nur gerade das Minimum, nämlich eine Gemeindeschule anbieten. Das gesamtgesellschaftliche Verteilungsprinzip für diese Zugänge zu Bildungsinstitutionen ist für das einzelne Mitglied sehr schwer durchschaubar, und es entzieht sich meist auch dessen persönlicher direkter Einflussnahme. Individuelle und familiäre, oft sogar schickspezifische Faktoren des Zuganges zu Bildungsangeboten sind noch überschaubar. Sie sind noch in einem Interpretationshorizont. Ueberkommene und kommunale Bedingungsfaktoren sind da schon wesentlich abstrakter. Sie entziehen sich der direkten Anschauung. Nur diejenigen, welche aus Gründen der Mobilität in verschiedenartigen Gemeinden Wohnsitz nehmen und dadurch Diskrepanzen in Bildungsangeboten selbst direkt wahrnehmen können oder diejenigen, welche ihre Bildungsansprüche mit entsprechenden Angeboten konfrontieren müssen, haben eine direkte Motivationsbasis, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen. Da Mobilität und Bildungsansprüche beide zunehmen, wird der Verteilungsmechanismus und damit auch die geopolitische Zugangsproblematik immer

mehr ins Zentrum der bildungspolitischen Auseinandersetzungen gerückt.

Neben der beschriebenen horizontalen Bewegungsrichtung gibt es noch eine vertikale, welche ihrerseits Möglichkeiten schafft, ungleiche Zugangsmöglichkeiten im Bildungssektor zu erkennen. Wer als Lehrer von unten nach oben, auf den verschiedenen Bildungsstufen (Kindergarten, Primarschule, Mittel- und Oberstufe) und in verschiedenen Schultypen auf der Oberstufe (Oberschule, Sekundarschule und Bezirksschule) agiert, nimmt die unterschiedlichen kontextuellen Auflagen, die verfügbaren Unterrichtsmittel und die externen Kontrollen wahr, welche stufen- und typenspezifisch vorhanden sind. Weder aus erziehungswissenschaftlicher-didaktischer Perspektive noch aus der entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischen Perspektive der Kinder lassen sich diese markanten Unterschiede erklären. Da die Schüler alternative bildungsbiographische Strukturen zur Verfügung gestellt bekommen und diese unterschiedlich benutzen, je nach ihren Leistungsfähigkeiten, Interessen und Berufsorientierungen, scheint mir ein systematischer bildungsökonomischer Vergleich dringend notwendig.

Perspektiven der Arbeit

In den Argumentationen für die Wahl des Forschungsobjektes werden imaginär bereits mögliche praktische Einsatzvarianten der Resultate vorweggenommen. Durch ein Erhellendes der Logik, nach der bestimmte geopolitische Einheiten eher Bildungsinstitutionen zur Verfügung stellen können als andere und der Logik, nach der auf den unterschiedlichen Schulstufen und in den unterschiedlichen Schultypen allgemeine Ressourcen differenziert und in verschiedenen Formen eingesetzt werden, wird es möglicher, bildungspolitische Massnahmen vorzuschlagen, welche diese Ungleichheiten, adäquat den Entstehungsmechanismen, kompensieren oder verhindern helfen. Kurzfristige Interventionen, welche die Logik der Entwicklung grundsätzlich nicht in Frage stellen, sondern nur Effekte korrigieren, wären-ähnlich den

Strategien in der sozioökonomischen Chancengleichheitsproblematik als kompensatorische zu bezeichnen. Man gleicht Effekte gegenseitig an, indem man bei langsam innovierenden Gemeinden Entwicklungsverläufe zentral initiiert und/oder von Zeit zu Zeit Entwicklungsdiskrepanzen auf Schulstufen und in Schultypen ausgleicht. Eine fundamentalere, langfristigere Lösungsvariante wäre ein Aendern der Entwicklungslogik. Es würde sich dabei ganz abstrakt formuliert um ein Koordinieren und um ein Synchronisieren zweier gesellschaftlicher Sektoren gehen, nämlich des ökonomischen einerseits und des geopolitischen, respektive bildungsspezifischen andererseits. Die einmal erkannten Interdependenzen sollen die Basis für eine parallele Entwicklung abgeben, bei der nicht eine Logik die andern dominiert, sondern bei der alle Bereiche ihre Interessen gleichermassen einbringen können und ein gemeinsamer Konsensus im Hinblick auf eine gemeinsame Logik gefunden werden kann.

Zielgruppen der Arbeit

Die drei formalen Elemente der folgenden Arbeit: Theoretische Vorarbeit, empirische Konfrontation und pragmatische Handlungsvarianten zielen insgesamt auf zwei Leserzielgruppen. Die beiden ersten Bereiche wenden sich einmal primär an die Institution Wissenschaft, in deren Rahmen sie formalen und inhaltlichen Kriterien zu genügen haben. Sprache und Konzeption werden dementsprechend angepasst. Das letzte Element der Pragmatik richtet sich mehr an Gremien, welche innerhalb der Gesellschaft bildungspolitische Fragen und Problemstellungen artikulieren, alternative Massnahmen planend konstruieren und schlussendlich politisch auch durchsetzen können. Sie verwenden wieder einen andern Code, und ein Kommunikationsversuch mit ihnen kann nur Erfolg haben, wenn er verständlich und für sie logisch stringent formuliert ist. Aus dieser Problemstellung ergeben sich eigentliche Codierungsprobleme. Ich möchte dabei aber betonen, dass im Grunde genommen alle drei Teile sich gegenseitig abstützen und ein isoliertes Betrachten einzelner Elemente zu einer verkürzten Perspektive führen muss. Für den Politiker

sind die theoretischen und empirischen Grundlagen Argumentationsquellen, mit deren Hilfe bestimmte Entscheidungen und Aktionen legitimierbar werden. Für Vertreter des Bereiches Wissenschaft ist das letzte pragmatische Element eine mögliche Applikation wissenschaftlicher Tätigkeit im gesellschaftlich umfassenderen Rahmen, mit dem die Wissenschaftsinstitution objektiv verbunden ist. Die strikte Trennung der beiden ersten Bereiche vom dritten wäre -aus meiner Perspektive- nur eine Verstärkung der bestehenden realen Situation, nach der Theorie und Praxis institutionell noch relativ segregiert nebeneinander existieren, und in der die Umsetzarbeiten vom einen zum andern Bereich und umgekehrt noch nicht organisiert und institutionell verankert sind.

Wissenschaftliches Selbstverständnis

Anhand der vorausgegangenen Ausführungen lässt sich das der folgenden Arbeit zu Grunde liegende Selbstverständnis kurz entwickeln.

Wie bereits angedeutet, sind dieser dargelegten Arbeit bereits bestimmte Prozesse vorangegangen. Mit einer spezifischen Vergangenheit, unter spezifischen Selektionsbedingungen wurde die Arbeitsthematik ausgewählt und, den Intentionen des Autors gemäss, müsste diese Arbeit auf ein bestimmtes Bild der Zukunft hin Konsequenzen haben. Es ist offensichtlich, dass Objektwahl und Vorstellungen von angestrebten Effekten im Hinblick auf ein gesellschaftliches Morgen in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. Mit der spätern praktischen Anwendung hoffe ich die ursprünglichen arbeitsauslösenden und motivierenden Bedingungen der Ausgangssituation verändern zu können und, umgekehrt gesehen, hat die imaginäre Endsituation die ganze Arbeit provoziert. Alle Arbeiten, welche zwischen diesen beiden Prozessen stehen, sind natürlich davon tangiert. Der mittlere Teil als eigentliche wissenschaftliche Phase hat einen vor- und einen nachwissenschaftlichen Klammerbereich, der für ihn konstituierend ist. Die Teile sind analytisch zerlegbar, konkret aber hängen sie eng miteinander zusammen und sind gegenseitig sinngenerierend. Durch die Tatsache, dass wissenschaft-

liche Arbeiten immer unter praktischen Bedürfnissen und Bedingungen stattfinden, meist aber davon losgelöst, dem Schein nach in einem Freiraum zur Darstellung gelangen und damit vor- und nachwissenschaftliche Komponenten in die dauernde Implikation verwiesen werden, kommt es zu einem komplementären Effekt: In der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung müssen bestimmte nichtwissenschaftliche Gegenargumente ebenfalls nur in der Implikation vorgetragen werden. Auch wissenschaftliche Kontrahenten argumentieren aus spezifischen Bedürfnissen heraus, ob sie sich derer bewusst sind oder nicht, ob es ihnen mehr oder weniger gelingt, sie isoliert zu behandeln. Ich möchte mit diesen Ausführungen betonen, dass ich den erwähnten Klammerbereich explizit darstelle und seine Effekte auf die Arbeit immer im Auge behalten möchte. Ich hoffe dabei, mit dem Leser zusammen für den Zeitraum der Auseinandersetzung eine gemeinsame Selbst- und Fremdverständnisebene finden zu können, damit Argumente umfassend und verankert einbringbar werden. Schema 1

Vorwissenschaftlicher Bereich	Eigentlicher wissenschaftlicher Bereich	Nachwissenschaftlicher Bereich
Wahl des Objektes entsprechend einer individuellen und kollektiven Infrastruktur.	Arbeit am Untersuchungs-gemäss wissenschaftlicher Konvention. Abgegrenzte Tätigkeit.	Pragmatischer Einsatz der Resultate in der gesellschaftlichen Praxis, gemäss den Vorstellungen.
Gesellschaftlich-wissenschaftliche Arbeit.	Wissenschaftliche Tätigkeit im engeren Sinn.	Gesellschaftlich-wissenschaftliche Arbeit.
Selektive Komponente	Methodologische K.	Pragmatische Komponente
Klammerbereich	zentrale wissenschaftliche Arbeit	Klammerbereich

Z I E L S E T Z U N G E N

KURZFASSUNG

Die Arbeitszielsetzung konstituiert sich aus formalen und inhaltlichen Bereichen.

Formale Zielsetzungen

Drei formale Zielbereiche sind ersichtlich: Theoretische Konstruktion, empirische Konfrontation und daraus notwendige theoretische Modifikation, pragmatische Präskription.

Inhaltliche Zielsetzungen

1. Das Aufzeigen der geopolitischen Struktur eines gesellschaftlichen Systems als Entwicklungsdeterminante im Bereich Bildung allgemein und im Bereich Vorschulbildung im besondern. Diese erwähnte Struktur ist zugleich auch eine wesentliche Zugangsdeterminante für gesellschaftliche Mitglieder, hier in dieser Arbeit vor allem Vorschulkinder, zu institutionalisierten Bildungsveranstaltungen des gesellschaftlichen Systems.

2. Die Instrumentalität bestimmter Bildungsstufen und Bildungstypen vor allem aber des Vorschulsektors für den ökonomischen Sektor und die sich daraus ergebenden institutioneller Konsequenzen.

3. Der Versuch, ein Kumulationsmodell aller bildungsspezifischer Zugangsfaktorbereiche: Individuelle, sozioökonomische, ethnische geopolitische, schulstufen- und schultypenspezifische Faktoren zu konstruieren.

4. Die Entstehung eines eigentlichen Bildungsmarktes. Illustriert wird dieser Vorgang am Beispiel des vorschulischen Bildungsbereiches.

5. Personalmarkt im Vorschulbereich. Eine Deskription von Angebots- und Nachfrageseite im Verlaufe der Entwicklung. Konsequenzen der allgemeinen Marktsituation für die geopolitischen Einheiten
Empirischer Ueberprüfungsbereich ist der Kanton Aargau.

ZIELSETZUNGEN

Formale Zielsetzungen

Die Arbeit konstituiert sich aus drei formalen Zielbereichen, wobei sich diese in einer notwendigen Reihenfolge bedingen: Theoretische Konstruktion, empirische Konfrontation und pragmatische Präskription sind die drei Bereiche in ihrer arbeitslogischen Folge. Die beiden ersten Bereiche werden, jeweils auf einen spezifischen Inhalt bezogen, gekoppelt vorkommen, während dem der dritte Bereich am Ende der gesamten Arbeit zusammengefasst aufgeführt wird.

Theoretische Zielsetzung

Aus spezifischen wesentlichen Vorschulobjektbereichen heraus soll sukzessive eine modellhafte Struktur herauskristallisiert werden, welche es erlaubt, den gesellschaftlichen Bereich der Schule im allgemeinen und den Subbereich Vorschule im spezifischen abzubilden. Mit ihrer Hilfe sollen allgemeine strukturelle Entwicklungen im institutionalisierten Vorschulbereich in ihren systematischen Verknüpfungen mit dem umfassenden, vor allem aber ökonomischen und geopolitischen Kontext aufgezeigt werden können. Es geht dabei - pauschal und etwas ambitiös ausgedrückt - annäherungsweise um Ansatzentwicklungen zu einer Politökonomie des Vorschul- und Schulbereichs.

Empirische Zielsetzung

Die theoretischen Aussagen sollen zum grossen Teil mit empirischen Daten erhärtet werden. Aus der Konfrontation ergeben sich Möglichkeiten für rückwirkende theoretische Modifikationen. Konfrontationsobjekt ist das gesellschaftliche System Kanton Aargau, im besonderen seine geopolitischen und bildungsspezifischen Teilsysteme.

Pragmatische Zielsetzung

Auf der Basis der empirisch abgestützten theoretischen Aussagen, der deskriptiv erfassten realen Zustände und explizierter präferabler gesellschafts- und bildungspolitischer Zielvorstellungen können Varianten bildungspolitischer Massnahmen zur Diskussion gestellt und zu Handen der bildungspolitischen Entscheidungsträger ausformuliert werden.

Inhaltliche Zielsetzungen

Um einen allgemeinen Orientierungsrahmen für die Arbeit schaffen zu können, wird vorerst der Versuch unternommen, Institutionalisierungen im Vorschulbereich anhand eines Strategiemodellens als Teilstrategien des gesamtgesellschaftlichen Bildungssektors darzustellen.

Bereich und Kommentar

1. Die geopolitische Struktur eines gesellschaftlichen Systems als Entwicklungsdeterminante im Bereich Bildung. Gleichzeitig ist diese gleiche Struktur damit auch eine Determinante des Zugangs gesellschaftlicher Mitglieder zu institutionell zur Verfügung gestellter Bildungsveranstaltungen.

In diesem inhaltlichen Arbeitsbereich werden geopolitische Einheiten (Gemeinden, Bezirke) als Träger von Bildungsinstitutionen auf der Volksschulstufe zum generellen Untersuchungsgegenstand. Es geht dabei um die beiden folgenden zentralen Fragestellungen: Welches sind die elementaren, strukturellen und kontextuellen Bedingungen, welche Gemeinden dazu veranlassen, Institutionalisierungen im Bereich Bildung durchzuführen? Wie verläuft am Beispiel Kindergarten illustriert innerhalb eines dezentralisierten geopolitischen Systems und im Verlaufe der zeitlichen Entwicklung ein solcher gesamter Institutionalisierungsvorgang. Es handelt sich dabei um eine Art Diffusion des Innovationselementes Kindergarten. Anhand dieser Abklärungen wird eine neue Zugangsproblematik für gesellschaftliche Mitglieder bezüglich institutionalisiert vermittelter, formaler Bildungsgüter sichtbar. Die Isomorphie von geopolitischen und geobildungsspezifischen Strukturen und die Zuschreibung von gesellschaftlichen Mitgliedern zu beiden Strukturen haben zur Folge, dass die Zugangsmöglichkeiten der geopolitischen Einheiten zugleich auch die Zugänge ihrer Mitglieder vermittelt tangieren. In letzter Zeit wurde vor allem der sozioökonomischen Zugangsproblematik ein relativ grosses Augenmerk geschenkt. Hier soll deutlich werden, dass nicht nur die Schichtlage der Familie, sondern auch die Schichtlage der Gemeinde und des Bezirks Zugänge ermöglichen, resp. verhindern können. Der Kumulation von sozioökonomischer und geopolitischer Determination wird im weiteren ein Teil der Aufmerksamkeit

geschenkt.

2. Die Instrumentalität bestimmter Bildungsstufen und Bildungstypen für den ökonomischen Sektor und die sich daraus ergebenden Konsequenzen in ihrer Organisation.

Hier wird der institutionalisierte Vorschulbereich zusammen mit den zeitlich darauf folgenden Bildungsstufen und Bildungstypen im Vergleich dargestellt. Es werden vor allem die drei fundamentalen organisatorischen Bereiche Zielvorgaben, Ressourcenverteilung und Kontrollmodalitäten jeweils stufen- und typenspezifisch einander gegenübergestellt. Bei dieser Gelegenheit wird sichtbar, dass die verschiedenen alternativen Bildungswege institutionsintern, unter dem Aspekt der generell in sie investierten und für sie strukturierten Ressourcen, deutlich voneinander abweichen.

3. Ein Kumulationsmodell aller bildungsspezifischer Zugangsfaktoren: Individuelle, sozioökonomische, geopolitische, ethnische, schulstufen- und schultypenspezifische Faktoren des Zugangs zu formalen Bildungsgütern. In einer Übersicht werden alle Lokale dargestellt, in denen Zugänge auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen bestimmt werden.

4. Die Entstehung eines eigentlichen Bildungsmarktes am Beispiel der Vorschule und eine grobe Beschreibung davon.

Die Ursachen für die Entstehung einer marktähnlichen Situation im Bereich Vorschule werden aufgezeigt. Sie entsteht dadurch, dass die auf der Anbieterseite bis anhin aufgetreten Angebote kommunaler/staatlicher Art einen sich verändernden Nachfrage nicht mehr genügen. Dadurch drängen neue Anbieter auf den Markt und führen eine konkurrenzähnliche Situation herbei.

5. Personalmarkt im Vorschulbereich

Eine weitere Konsequenz der geopolitischen Heterogenitäten ist unter der Bedingung der Personalknappheit die Verteilung der Lehrpersonen im Gesamtsystem. Die subjektiven Auswahlkriterien des Personals bei der Wahl einer Arbeitsgemeinde treffen auf objektiv vorhandene Merkmale der nachfragenden Gemeinden. Auch hier haben bestimmte Gemeinden strukturell grosse, andere aber kleine Chancen, um qualifiziertes Personal zu erhalten.

THEORETISCHES VORVERSTÄNDNIS

KURZFASSUNG

Mit einer Erläuterung des allgemeinen, als verbindlich genommenen theoretischen Bezugsrahmens, in den unsere Problemstellungen allesamt eingeordnet werden können, dazu mit einer Wahl der problembezogenen Einstiegsebene und schliesslich mit Definitionen der zentralen Arbeitskonstrukte begrifflicher Natur sollte das weitere theoretisch-empirische Vorgehen ermöglicht werden.

Allgemeiner theoretischer Bezugsrahmen

Ausgangsbasis ist die generelle Wechselbeziehung zwischen Formen der individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion und der Produktion, Distribution und Rezeption von Bildungsgütern im Rahmen dieser Gesellschaft. Der allgemeine Entwicklungsverlauf, der Entwicklungszustand und Entwicklungsprojekte der Gesellschaft prägen die Bildungsvermittlung in institutionalisierter Form in verschiedenster Hinsicht. Diese Aspekte - immer im Hinblick auf den Vorschulsektor - darzustellen, ist die Absicht dieses Exkurses.

Die zentrale Einstiegsebene der Arbeit

Unter der theoretischen Annahme eines Gesellschaftssystems mit verschiedenen organisationellen Ebenen wird hier gezeigt, welches die zentralen Untersuchungseinheiten sind und auf welchen dieser Ebenen sie auch eruierbar werden. Primäre Untersuchungsobjekte sind institutionalisierte Bildungsfelder, deren Bildungssubjekte Vorschulkinder sind.

Konzeptualisierung

Hier werden die immer wiederkehrenden wesentlichen Begriffsstrukturen mit ihren dazugehörenden Elementen und Relationen vorgestellt: Bildungsgüter, individuelle und kollektive Handlungen mit diesen Gütern, Akteure, welche mit diesen Gütern umgehen, Organisationen von solchen Akteuren, Wertssysteme dieser Akteure und Organisationen, Gesamtrahmen.

ALLGEMEINER THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

Mit den folgenden Ausführungen wird der allgemeinste gesellschaftliche Rahmen abgesteckt und strukturiert, in dem die institutionalisierte Bildungsvermittlung für Schulkinder und damit auch für Vorschulkinder eingebettet ist. Diese Aussagen sind für die weitere sich konstituierende Arbeit theoretische Ausgangsbasis.

Jede sich innerhalb eines ökologischen Kontextes durch gesellschaftliche Reproduktionsprozesse konkretisierende Realität zu einem bestimmten Zeitpunkt ist ein Resultat bestimmter vorausgegangener menschlicher Entscheidungen und Handlungen vor dem Hintergrund bestimmter menschlicher Interessen. Diese Tatsache kann den Menschen mehr oder weniger bewusst sein. Für die jeweiligen Formannahmen der Reproduktion stellen Produktion, Distribution und Rezeption von Bildungsgütern notwendige Voraussetzungen dar. Sie sind aber nicht nur Voraussetzungen, welche bestimmte Formen garantieren, sondern zugleich selbst wieder Folgen dieser Formen der Reproduktion: Bildungsvermittlung an gesellschaftliche Gruppen und Reproduktion stehen also in einer Wechselbeziehung zueinander. Der Entwicklungsverlauf, der Entwicklungszustand und das Entwicklungsprojekt unserer Gesellschaft prägen die Bildungsvermittlung - einmal ganz generell ausgedrückt - in etwa wie folgt:

1. Das Gut Bildung wurde in einer immer komplexer werdenden gesellschaftlichen Praxis, innerhalb und ausserhalb der Produktion, ein immer zentralerer Reproduktionsfaktor.

2. Gleichzeitig und in Wechselwirkung dazu wurden Manipulationen mit Bildungsgütern (Produktion, Distribution und Rezeption) immer umfassender und immer systematischer der theoretischen Reflexion unterworfen. Teile der Abbildungen konnten hierauf ihrerseits wieder in die praktische Anwendung zurückgebracht werden.

Diese beiden erstgenannten, sich wechselseitig verstärkenden Entwicklungstendenzen in der Theorie und in der Praxis manifestierten sich im spezifischen gesellschaftlichen Bildungssektor in Entwicklungsmomenten, welche für unsere Arbeit von Belang sind:

a)Die zugeschriebenen,vom sozialen Status der Familie des Bildungs-
subjektes abhängige Bildungsvermittlung,welche partikularistischer Natur
ist, wurde sukzessive durch eine Bildungsvermittlungsart abgelöst,welche zum
einen sozial zugänglich ist,und zum andern unter relativ universalistischen
Bedingungen der Gesamtgesellschaft realisiert wird.

b)Dadurch wurden immer mehr spezifizierte Institutionen in der Gesell-
schaft geschaffen, welche sich ausschliesslich der Funktion widmen,
spezifizierte Bildungsgüter in spezifizierten didaktischen Prozessen
an Gruppen der Gesellschaft zu vermitteln.

c)Das Erfassungspotential dieser Vermittlungsinstitutionen wurde
stetig gesteigert und zwar absolut und relativ zum vollständig erfass-
baren Nachfragepotential bestimmter gesellschaftlich definierter Gruppen.
Da die Bildbarkeitsvoraussetzungen der gesellschaftlichen Mitglieder
unterschiedlicher Natur sind, war mit der Steigerung des relativen Er-
fassungspotentials auch notwendigerweise eine stetige Modifikation des
Bildbarkeitsbegriffs und damit der individuell orientierten Zugangs-
kriterien verbunden.

d)Diese Institutionen mit ausschliesslichen Bildungsvermittlungs-
aufträgen wurden ihrerseits mehr und mehr ausdifferenziert und
rationalisiert.Eine heterogene,bestimmte Merkmale der Bildungssubjekte
(Alter,Leistungsfähigkeit,Interesse und berufliche Orientierung)
wenig bis gar nicht berücksichtigende Vermittlungsorganisation wurde
abgelöst durch eine Vermittlung, welche diesen verschiedenen Merkmalen
Rechnung trug.

e)Die eigentliche Bildungsphase der gesellschaftlichen Mitglieder in
der Sequenz von Lebensteilabfolgen wurde permanent ausgedehnt.Die
Durchlaufszeit wurde verlängert und zwar durch eine zeitliche
Expansion nach unten wie auch nach oben.So wurde der Gesamtanteil der
Bildungsphase zu den komplementären vorgeschalteten und nachgeschalteten
Lebensphasen(Vorbildungsphase,Produktionsphase und Nachproduktions-
phase)immer grösser.

f)Schlussendlich war die entwicklungsberücksichtigende Bildungs-
vermittlung nur möglich, weil parallel zur Entwicklung der Vermittlungs-
institutionen spezifische Institutionen konstruiert wurden,welche zu
Handen der erstgenannten Institutionen Bildungsgüter herstellten,

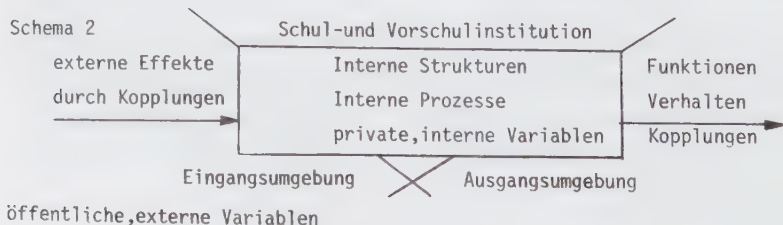
integrierten und verteilten (Forschung an verschiedensten Institutionen, Curriculaentwicklungen usw.).

Im Rahmen der Bildungsvermittlung unserer Gesellschaft kann man deutlich feststellen, dass für jede Alters-, Entwicklungs- und Leistungsphase ihrer Mitglieder bestimmte Zuständigkeitsinstanzen mehr oder weniger verbindlich mit Bildungsvermittlungsaufträgen versehen werden. Entweder sind verschiedene Institutionen parallel an einen Auftrag gebunden oder aber sie folgen sich, zeitlich gestaffelt, hintereinander. In beiden Fällen entstehen im Verlaufe der gesellschaftlichen Entwicklung für die einzelnen Instanzen Probleme in der Form von Bildungsaufgabenexpansionen, -schrumpfungen oder -verlagerungen. Sie sehen sich dadurch gezwungen, strukturell Anpassungsprozesse zu vollziehen und/oder ihre Funktionen mit andern Instanzen zu koordinieren. Dabei entstehen oft auch ganz neue Zuständigkeitsinstanzen oder alte verschwinden von der Bildfläche.

Der Vorschulbildungsbereich, dem wir uns zentral in dieser Arbeit widmen, ist als Teil des umfassenden institutionalisierten Bildungsektors den staatlich/kommunal geregelten Bildungsvermittlungsprozessen der Schule vorgeschaltet. Im Laufe dieses Jahrhunderts, vor allem aber in den letzten zehn Jahren und gerade jetzt fanden resp. finden zentral und dezentral initiierte Institutionalisierung statt: Der Staat und die Gemeinden treten an die Seite der Familie, wenn es um die Bildungsaufgaben geht. Dazu kamen aber auch noch andere neue Bildungsvermittlungsinstanzen, vor allem solche ökonomischer Provenienz. Heute wird der Vorschulbildungsauftrag parallel, aber relativ unkoordiniert von verschiedensten Institutionen wahrgenommen.

DIE ZENTRALE EINSTIEGSEBENE DER ARBEIT

Untersuchungsobjekte sind-gemäss der Zielformulierung-vor allem institutionalisierte Bildungsfelder,deren Bildungsobjekte Schul- und dann spezifisch Vorschulkinder sind.Diese Kinder sind passager, während einem begrenzten Zeitintervall (Vorschulkinder: 6.-7. jährige, in seltenen Fällen auch schon 5 -jährige ,Schulkinder: 7.-15/16.- jährige) Mitglieder der verschiedenen spezifischen Bildungsinstitutionen. Solche Bildungsfelder,welche mehr oder weniger institutionalisiert sind,das heisst,deren generierte Bildungsereignisse in ihren Auftritten und Qualitäten einer intendierten Systematik entsprechen, sind hier vor allem:Familie,Kindergarten,Schule,Radio,Fernsehen,Literatur, Zeitschriften,Sonntagsschule ,Malateliers,Kinderspielplatz usf..Diese Institutionen werden in der Arbeit meist nicht weiter intern strukturiert.Sie sind als eigentliche black-boxes vor allem in ihren wechselseitigen Beziehungen,in ihren Verknüpfungen mit dem umfassenden gesellschaftlichen Kontext hier primär von Interesse.Durch diese Wahl der Einstiegsebene fallen Variablen psychologischer,sozialpsychologischer Art der Bildungsakteure,welche in diesen Feldern operieren, mehr oder weniger ausser Betracht.Die selektierte Wahrnehmungsebene und damit auch deren Wahrnehmungskriterien verweisen damit eher in den soziologisch-erziehungswissenschaftlich-politologisch-ökonomischen Bereich.Es ist klar,dass die oben erwähnte Abgrenzung zwischen intern und extern eine wissenschaftspragmatische ist und sich in der eigentlichen Bildungsrealität nur immer aspektuell identifizieren lässt.Wesentliche Charakteristika dieser externen Variablen sind ihre relativ gute Zugänglichkeit im Gegensatz zu den mehr privaten Charakter aufweisenden internen Variablen,dann aber auch deren relativ schmale Ausprägungsbandbreiten im Verlaufe der Entwicklung.



KONZEPTUALISIERUNG

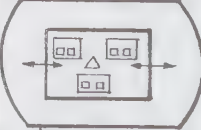
In Anbetracht der skizzierten Problemstellung soll hier die Struktur der immer wieder vorkommenden Begriffe mit ihren Elementen und Relationen vorgestellt werden. Das Ordnungsprinzip der grundsätzlichen Begriffe beruht auf den Kriterien: Einfache soziale Einheiten-komplexe soziale Einheiten, konkrete Verhalten der Einheiten-abstrakte Verhaltensprämissen(Werte) der Einheiten, einfache Bildungsereignisse(Einheiten und Verhalten)-komplexe Bildungsereignisse. Im zugeordneten Schema werden auch die Arbeitsteile aufgeführt, welche sich mehr oder weniger klar einem konzeptionellen Feld zuteilen lassen.

1. Bildungsgüter als Objekte individueller und kollektiver Handlungen von Akteuren.
2. Arten von individuellen und kollektiven Handlungen mit diesen Objekten.
3. Akteure, welche mit diesen Bildungsgütern in irgend einer Form handelnd umgehen.
4. Organisationen von Akteuren, welche mit Bildungsgütern in irgend einer Form handelnd umgehen.
5. Systeme von Organisationen, welche mit Bildungsgütern in irgend einer Form handelnd umgehen.
6. Wertsysteme, auf Grund derer Akteure(Individuen, Organisationen und Systeme von Organisationen) mit Bildungsgütern in irgend einer Form handelnd umgehen.
7. Umfassender Rahmen, in dem Akteure, auf dem Hintergrund von Wertsystemen mit Bildungsgütern in irgend einer Form handelnd umgehen.

Begriffsbereiche:

Bildungsgüter	1
Handlungen mit Bildungsgütern	2
Akteure, Organisationen, Systeme von Organisationen	3, 4, 5
Wertsysteme	6
Umfassender Rahmen	7

Schema 3

Allgemeine Begriffsfelder Relationen zwischen ihnen		Arbeitsspezifische Erläuterungen
	Bildungsgüter (Handlungsobjekte)	-Bildung als Gut -Spezifika des Gutes
	Handlungen mit Bildungsgütern	-Typen von Handlungen
	Akteure(Bildungs- objekte und-subjekte)	-Bildungsereignis,Interaktion -Typologie von Ereignissen
	Organisationen von Akteuren	-Spezifische Vorschul- bildungsorganisationen -Sequenzen ihrer Entwicklung
	Systeme von Organisa- tionen	-Funktionsverschiebungen -Auftreten neuer Organi- sationen
	Globalgesellschaftlicher vor allem ökonomischer Rahmen	-Strategien der Bildungs- vermittlung -Tauschsystem :Oekonomie- Schule
	Zentrales Wertsystem	-Oekonomische Tauschlogik

Bildung als Gut

Ganz allgemein sind Güter, seien sie nun mehr naturnaher oder kultur-naher Provenienz, mögliche materielle oder immaterielle Instrumente, derer sich Individuum und Gesellschaft zum Zwecke ihrer Reproduktion bedienen. Probleme der Reproduktion entstehen dann, wenn zwischen faktisch vorliegenden Zuständen eines spezifischen Problemobjektes und den vom Problemlösungsakteur modellhaft als präferabel wahrgenommenen Zuständen eine Diskrepanz besteht. Problemlösungsobjekte gibt es eine Menge von qualitativ und quantitativ verschiedenen. Sie entstehen alle in der mehr oder weniger notwendigen Auseinandersetzung von Individuum und Gesellschaft mit sich, respektive mit ihr selbst, mit andern Individuen und Gesellschaften und mit ökologisch-physisch-chemischen Umwelten. Wenn wir der Bildung mittels einer später noch zu legitimierenden Proklamation den Status eines Gutes zuweisen, so verschaffen wir uns die prinzipielle Möglichkeit, Zugang zu Begriffssystemen und theoretischen Modellen zu finden, welche sich spezifisch und ausdrücklich mit gesellschaftlichen Gütern auseinandersetzen. Es handelt sich dabei vor allem um die institutionellen Wissenschaftsbereiche der Ökonomie. Ihre zentralen Objekte sind Zustände und Prozesse in der gesellschaftlichen Manipulationen mit knappen Gütern: Mit Produktion, Distribution und Konsumption. Der reale ökonomische Sektor steht, gemäß unsern einführenden Erläuterungen, mit dem Bildungssektor in mehr oder weniger engen und wechselseitigen Beziehungen, wobei diese Beziehungen direkter oder vermittelter stattfinden können. Der begriffliche Transfer, den wir mit dem Objekt Bildung soeben begonnen haben, schafft bessere Voraussetzungen, um Bildungs- und Produktionssphären in der integralen Gesellschaft in der theoretischen Abbildung entsprechend der Realität erfassen zu können. Er soll bis zu einem bestimmten Grade helfen, die praktisch wohl vorhandene, theoretisch aber durch die Wissenschaftssegregation verunmöglichte oder wenigstens verhinderte Integration anzustreben. Diese nominell vollzogene Zuordnung muss mit einigen detaillierteren Ausführungen noch näher begründet werden:

Wir beginnen vorerst mit den intensionalen charakteristischen Merkmalen, welche den Gütern im allgemeinen zukommen. Darauf können wir in einem zweiten Schritt-jeweils diskutierend überprüfen, ob diese jeweils auch der Bildung zugeordnet werden können. Die generellste Funktion der gesellschaftlichen Güter besteht offensichtlich einmal darin, Individuen und Sozietät in ihrer reproduktiven Lebensbewältigung zu dienen. Mit diesen Gütern müssen sie handelnd umgehen. Die Handlungen lassen sich in ganz bestimmte Teilklassen einteilen.

Handlungen mit Gütern

Güter sind unter folgenden Handlungsaspekten zu betrachten:

1. Produktions-und Reproduktionsaspekt

Jedes gesellschaftliche Gut ist erstens einmal prototypisch zu kreieren. Erst dann kann es in immer wieder folgenden Reproduktionen vervielfacht werden. Dies ist auch mit der Bildung der Fall. Jede Disposition, sei sie nun kognitiv, emotional, motorisch oder sozial, ist, sofern sie nicht genetisch bedingt ist, einmal prototypisch entwickelt worden. Auf diesen prototypischen Erfahrungen aufbauend können darauf diese Dispositionen mehr oder weniger genau reproduziert werden.

2. Konsumptions-und Aktualisierungsaspekt

Jede Aktualisierung eines einmal prototypisch erworbenen Handlungs- und Einstellungspotentials kann als eigentliche Konsumtion des angeeigneten Gutes betrachtet werden. Diese Phase kann sich-im Unterschied zu der vorausgegangenen Produktionsphase -mehrmals ohne grossen Aufwand aktualisieren lassen.

3. Distributions-und Tauschaspekt

Reproduktion und Konsumtion finden in Tauschprozessen statt. Die Reproduktion innerhalb der Gesellschaft ist eine modellartige Distribution des hergestellten Gutes an andere Mitglieder, welche selbst den prototypischen Akt noch nicht durchlaufen konnten. Die Aneignung des Gutes geschieht in einem Bildungsereignis, das zugleich ein Tauschereignis ist. Dieser Tausch findet meist in Institutionen statt, welche von der Gesellschaft spezifisch für diese Anlässe geschaffen worden sind.

4.Arbeitsaspekt

Für die erwähnten zentralen Manipulationsarten mit der Bildung muss Energie im umfassendsten Sinn aufgebracht werden.Sie finden jeweils unter ganz bestimmten gesellschaftlichen-infrastrukturellen Rahmengegebenheiten statt.Durch die Tatsache der gesellschaftlichen Kontrolle der Bildungsdistribution und durch die Notwendigkeit für den Einzelnen und ganze Gruppen ,sich Bildung anzueignen,entsteht ein Zustand der Bildungsknappheit.Bildung ist nicht generell und vor allem nicht in bestimmten spezifischen Formen in allen sozialen und ökologischen Kontexten zu erwerben.Die zur Aneignung notwendigen Bildungsereignisse sind oft sehr komplex und daher nur geplant und unter Verwendung von grossen Ressourcen zu konstruieren.Dazu kommt die wesentliche Tatsache, dass sie oft von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen in nicht universalistischer Art und Weise kontrolliert werden. Dadurch sind die Zugänge nicht prinzipiell für alle offen, sondern an bestimmte zugeschriebene oder erworbene Zugangskriterien gebunden.

Neben diesen erwähnten Merkmalen der Bildung,welche es gestatten,sie der allgemeinen Klasse der gesellschaftlichen Güter zuzuordnen, sind noch andere Merkmale zu betrachten,welche distinktiven,extensionalen Charakter haben.Sie schlagen sich in den Handlungen von Individuen und Gruppen mit der Bildung als eigentliche Materialfaktoren nieder.Diese güterimmanenten Eigenschaften präformieren die um das Gut herum stattfindenden Ereignisse.Unter dem Aspekt der jeweils in das Gut eingegangenen Arbeitsaufwendungen sind die verschiedenen Bildungsgüter sehr weit-räumig auf der Ordnungsdimension Natur-Kultur lokalisierbar. So reichen sie von hochkomplexen internen kognitiven Modellstrukturen bis zu einfachen motorischen Bewegungsabläufen.

Spezifika des Bildungsgutes

Anhand einer genaueren Betrachtung aller aufgezählter Manipulationsarten sollen die spezifischen Merkmale des Bildungsgutes noch expliziert werden.

1. Produktion und Reproduktion spezifisch für das Bildungsgut

Die originäre Produktion und die folgenden nichtoriginären Reproduktionen können gezielt oder ungezielt, das heisst mit mehr oder weniger klaren modellhaften Vorstellungen der anzustrebenden Dispositionen angegangen werden. Sie können im weiteren in der Methodologie mehr oder weniger elaboriert sein. Das würde bedeuten, dass Mittel und Strategien des heuristischen Verhaltens in grossen Mengen, qualitativ anspruchsvoll und vielseitig oder aber in ihren Konversionen vorhanden wären. Je kulturnäher, und damit zugleich genetisch ungesicherter das Bildungsgut ist, desto mehr Aufwand verlangt ihre Erstrealisierung. Durch den prototypischen Aneignungsprozess können gleichzeitig die Randbedingungen wahrgenommen werden, welche sich, entsprechend des Vorganges, fördernd oder hemmend auf den Realisationsvorgang ausgewirkt haben. Als didaktische Kriterien können sie dann in späteren Reproduktionsanlässen instrumentalisiert werden.

2. Konsumption und Aktualisierung spezifisch für das Bildungsgut

Durch die Möglichkeit der intentional gesteuerten Ueberführung der Disposition in aktuelles Handeln und in aktuelle Einstellungen, kann das Individuum das einmal angeeignete Gut immer wieder, in zeitlich sich folgende, ähnlichen Problemlösungssituationen einbringen. Bei den Bildungsgütern zeigt sich die immanente Eigenschaft der relativ energiearmen Aktualisierung. Zugleich fehlt ihnen die Eigenschaft der subjektiven Abnützung durch mehrmaliges Anwenden, ja es hat sogar die Eigenschaft, dass gerade der umgekehrte Effekt eintritt: Die Aktualisierung vervollständigt und perfektioniert meist das Gut. Objektiv kann insofern eine Abnützung eintreten, als durch die stetige Entwicklung neuer und adäquaterer Bildungsgüter und durch die gleichzeitig Veränderung der allgemeinen Problemlagen eine Art Abwertung des Bildungsgutes resultieren kann (Bildungsverschleiss, Halbwertszeiten von Bildungsgütern usw.). Die neuen Problemlösungsinstrumente machen den alten Konkurrenz, sei es durch ihre grössere Effizienz bei gleichzeitig geringerer Kostenverursachung, sei es durch ihre vielfältigere Anwendungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Problemlösungssituationen.

3. Distribution und Tausch spezifisch bei Bildungsgütern

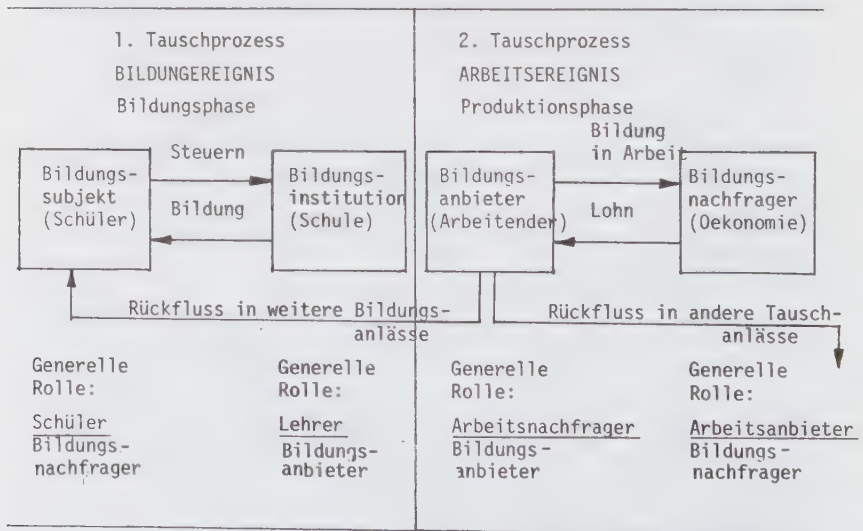
Die bereits erwähnte Reproduktion eines Bildungsgutes kann-allerdings unter einer erweiterten Perspektive und unter spezifischen Bedingungen-als Distributionsakt verstanden werden. In ihm werden unter unterschiedlichen Bedingungen Bildungsereignisse geschaffen, welche dem Träger des Bildungsgutes in irgend einer Form ermöglichen, den Nichtträgern das intendierte Gut zu vermitteln, damit sie es sich aneignen. Bedingungen der Distribution sind standardisierbar, institutionalisierbar und sogar objektivierbar. Die Kosten der Vermittlung sind damit prinzipiell- unter der Voraussetzung gleichbleibender Effekte- einer ökonomischen Kalkulation zugänglich.

Bereits im Zusammenhang mit dem Konsumptionsaspekt wurde angedeutet, dass der Tausch unter den diversen Manipulationsarten eine wesentliche Stellung einnimmt. Er ist notwendig, weil die Bildungsgüter oft unabdingbare Requisiten für die primäre Reproduktion der Einzelnen und der Gesellschaft darstellen und dazu von Natur aus zum grössten Teil nicht zugeschrieben sind. In der arbeitsteiligen Gesellschaft, in der eine autonome Reproduktion beinahe nicht mehr durchführbar ist, wurde Bildung zu einem Instrument zur Erlangung der notwendigen, nicht selbst herstellbaren Güter. Im Falle der Anwendung für die primäre direkte Reproduktion haben auch Bildungsgüter einen Gebrauchswert, da sie unmittelbar vom Besitzenden verwendet werden können. Im Falle der instrumentellen indirekten Verwendung haben sie einen Tauschwert und sind vor allem für die indirekte Erlangung anderer Güter von Interesse.

Auf Grund dieses Exkurses können wir nun zwei grundsätzlich verschiedene Typen von Tauschprozessen mit Bildungsgütern unterscheiden. Da gibt es einmal den Tausch, während dessen Ablauf sich Individuen Bildungsgüter aneignen. Er findet in verschiedenen institutionalisierten Bildungsfeldern der Gesellschaft statt. Als Tauschäquivalent sind in diesen Feldern von der Seite der sich Bildung erwerbenden Personen direkt oder indirekt Gegenleistungen aufzubringen: Steuergelder (Staat und Gemeinde als ereignisorganisierende Veranstalter) oder Schulgelder (Privatschulen als Partner) oder auch

andere Gratifikationen immaterieller Art (emotionelle Gratifikationen, Prestige usw.). Nun kommt zu dem eben beschriebenen Tauschtypus ein zweiter. In ihm wird das einmal erworbene Bildungsgut, das nicht allein Gebrauchswert hat, innerhalb des Produktionssektors vom Besitzenden als inkorporierter Teil des Faktors Arbeit oder des Faktors Disposition eingetauscht. Seine äquivalente Entschädigung ist meist materieller Art: Lohn, Gehalt usw. Das Bildungsgut verhilft ihm hier durch seinen instrumentalischen Charakter Zugang auf legale Art zu den universellsten Gütern (Geld) zu finden. Durch diese kann er dann seine notwendigen, aber meist nicht mehr selbst herzustellenden Güter in einem weiteren Tauschanlass erlangen. Es ist möglich, dass ein Teil dieser in Form von Geld erworbener Entschädigungen selbst wieder in den ersten Tauschprozess zurückfließt und zwar als eigentliche Bildungsreinvestition.

Schema 3 Tauschprozesse mit Gütern von Tauschwert



Die beiden Tauschtypen, welche für das einzelne Mitglied der Gesellschaft, meist zeitlich gestaffelt in einer Normalbiographie, institutionell

von Relevanz sind,widerspiegeln sich in der Gesamtgesellschaft dadurch,dass die Lebensabfolge der gesellschaftlichen Mitglieder sequenziell und in einer logischen Reihenfolge verläuft:Vorbildungsphase,Bildungsphase,Produktionsphase,Nachproduktionsphase.Die rasche gesellschaftliche Entwicklung vor allem im Produktionssektor zeigt aber immer mehr,dass diese obligate Reihenfolge durchbrochen werden muss.Die Bildungsphase soll nicht nur einen bestimmten Zeitabschnitt abdecken, sondern parallelgeschaltet die andern folgenden Phasen begleiten.Im weitem manifestieren sich die beiden erwähnten Tauschprozesse in auskristallisierten gesellschaftlichen Rollen:Im ersten Tauschverlauf sind es die Rollen von Lehrer und Schüler,im zweiten diejenigen von Arbeitgeber und Arbeitnehmer.Die Rollen sind in den beiden Prozessen vom Standpunkt der Bildungsnachfrage und Bildungsangebote her betrachtet komplementärer Natur:Der Bildungsnachfrager des einen Prozesses wird Bildungsanbieter im andern.

Beide Tauschprozesse finden nun auf der Basis von spezifischen Tauschprinzipien statt, haben also eine Art Tauschlogik als Handlungsgrundlage.Mit diesen Prinzipien meine ich Verhaltensprämissen, mittels derer in bestimmten Tauschsituationen Inhalte und Formen, Äquivalenzberechnungen und Tauschstrategien abgeleitet konkretisierbar gemacht werden können.Bevor wir uns noch näher mit dieser Tauschlogik befassen,ist zu erwähnen,dass diese beiden Tauschtypen nicht einfach voneinander zu trennen sind.Sie beeinflussen sich gegenseitig und zwar einmal durch eine Antizipation(vom ersten zum zweiten) und dann durch eine Rezeption(vom zweiten zum ersten).So findet der bereits relativ früh antizipierte ökonomische Tauschtyp seinen Niederschlag im schulischen Tauschtyp(Hinweise auf spätere Erfolge,klare Ausbildungsorientierung usf.),während dem Erfahrungen im zweiten Tauschtyp im Hinblick auf den Faktor Bildung sich rückwirkend in Bildungsaspirationen der zuständigen Eltern gegenüber den Kindern manifestieren.

Von den beiden Tauschtypen hat der zweite eine offensichtlichere Logik. Diese Logik wird in den modernen Industriestaaten mit ihren dominanten ökonomischen Sektoren,in markt-,zentral- und gemischtwirtschaftlich strukturierten Spezifikationen,durch eine dem Monopol-wie auch dem Staats-

kapitalismus innewohnende Verhaltenslogik der operierenden Einheiten mehr oder weniger deutlich geprägt: Sie ist kurz als zweckrational-instrumental organisiertes Optimierverhalten mit Aufwendungen und Erträgen zu umschreiben. Dieses vor allem in den ökonomisch-technisch-strategischen Bereichen entwickelte Entscheiden und Handeln schlug sich auch im Faktorbereich Arbeit und Disposition und damit im inkorporierten Gut Bildung nieder. Recht deutlich hat sich diese Entwicklung in politischen und wissenschaftlichen Diskussionen um die Relevanz der Bildung und Wissenschaft im allgemeinen Produktionsprozess und damit auch im Wachstumsprozess geäußert: Bildungsökonomie, Restgrössendiskussion usw. Beim zweiten Tauschtyp ist diese Logik nicht so deutlich auszumachen. Auf der Seite der Bildungsnachfrager wirkt sich die spätere ökonomische Einlösbarkeit von Bildungsgütern derart aus, dass Inhalte und Formen von Vermittlungsprozessen teilweise zwangsartig vollzogen werden, obschon sie den genuinen und situativen Interessen und Bedürfnissen nur mehr oder weniger annähernd entsprechen. Auf der Seite der Bildungsanbieter sieht sich vor allem die Schule einer permanenten Knappheit ihrer Ressourcen gegenüber, ein Effekt des ökonomisch orientierten gesellschaftlichen Ressourcenverteilungsschlüssels, der einen grossen Teil der Bildungsinvestitionen vorwiegend nach utilitaristischen Kriterien verteilt. Im Bildungsbereich werden immer mehr zweckrational orientierte Kosten-Nutzen-Verfahren verwendet. Bildungsaufwendungen und Bildungserträge nehmen legitime Relationen an, wenn sie primär ökonomisch verantwortbar sind. Schrittweise dringt diese Logik, welche in der Ökonomie ihren Ursprung hatte, in alle andern Lebensbereiche ein. Im Bildungsbereich ist sie bereits deutlich vorhanden.

Typologie von Bildungsereignissen

In diesem Kapitel werden diejenigen Begriffe expliziert, welche zur Beschreibung und Erklärung derjenigen Bildungsphänomene verwendet werden müssen, die Voraussetzung und Anlass zur individuellen Aneignung von Bildungsgütern sind. Es handelt sich dabei um die zentralen

Begriffe:

Bildung

Bildungsakteur

Bildungsinteraktion

Bildungsprozess

Bildungsvermittlung

Bildungsereignis

1. Bildung

Es handelt sich bei der Bildung um einen erworbenen, personal gebundenen Komplex von Handlungs- und Einstellungsdispositionen, welcher unter spezifischen Bedingungen in Verhalten umgesetzt werden kann. Der ganze Komplex besteht vereinfacht ausgedrückt aus folgenden Elementen: a) aus einem Repertoire an kognitiven, emotionalen und sensorischen Verhaltenselementen, b) dann aus einem Satz (Syntax) von Regeln zur Generierung ganzer Verhaltenskomplexe, c) aus einer Menge von Modellvorstellungen anstrebbarer und präferierter Ereignisse (Zielsituationen) und d) schliesslich aus Zuordnungsregeln, welche diese erwähnten Elemente problemspezifisch untereinander verknüpfen können.

2. Bildungsakteure

Innerhalb eines zeitlich und räumlich begrenzten sozialen und/oder ökologischen Kontextes können Organismen und Gegenstände (Objekte) in ein- und wechselseitige Kommunikationsbeziehungen treten (Austauschbeziehungen generellster Natur). Sofern sie durch ihre Präsenz in diesem Kontext, sei es durch Aktionen und Nichtaktionen in irgend einer Weise bei andern Organismen Modifikationen der Dispositionen erwirken oder, auch umgekehrt, bei ihnen durch andere Dispositionen verändert werden, sind sie Elemente von Bildungsfeldern. Die Abgrenzung des Kontextes ändert natürlich permanent, da immer wieder durch mobile Elemente zeitliche und/oder räumliche Expansionen und Schrumpfungen erfolgen. Die Akteure können mit oder ohne reflektorische Instrumente, intentional oder nichtintentional, mit Affirmation oder mit Negation in Bildungsbeziehungen zu andern treten. Dazu können diese

Beziehungen in unterschiedlichem Masse institutionalisiert sein.

3. Bildungsinteraktion

In ihr werden Verhalten realer oder imaginärer Objekte wahrgenommen, interpretiert in das eigene mentale Dispositiv aufgenommen. Die Interaktion bildet die Grundlage für Modifikationen nicht genetischer Natur. Interaktionen können ein-oder wechselseitig sein.

4. Bildungsprozess

Da die Dispositionskomplexe veränderbar sind und Akteure permanent mit sich selbst oder mit der Umwelt interagieren, ergeben sich intentional bewusste oder auch unbewusste Zustandsänderungen innerhalb der Dispositionen. Die Änderungen können sich in allen Bildungselementen (Verhaltensrepertoire, Regelsätze, Modellvorstellungen präferabler Ereignisse und Zuordnungsregeln) manifestieren. Eine im zeitlichen Verlauf sich ändernde Folge von Dispositionszuständen würden wir als Prozess bezeichnen.

5. Bildungsvermittlung

Wir benützen diesen Terminus, wenn einem Bildungsobjekt durch einen Anlass, den wir Bildungsereignis nennen, und durch eine Vermittlungsinstanz ein neues Bildungsgut zugeordnet wird, das sich bis anhin noch nicht im Bildungsrepertoire oder aber nicht mehr im ursprünglichen Repertoire befand. Die Vermittlungsinstanz kann entweder dieses Gut selbst effektiv besitzen oder aber Modellvorstellungen davon haben, welche genügen, um eine Bildungsvermittlung zu vollziehen. Diese Art der Bildungsaneignung ist von derjenigen zu unterscheiden, welche durch eine autonome Tätigkeit des Bildungsobjektes, in unvermittelter Art und Weise geschehen kann.

6. Bildungsereignis

Mit den bereits vorgestellten Begriffen lässt sich der Begriff Ereignis fassen: Ein Bildungsereignis liegt dann vor, wenn zwei oder mehrere Bildungsakteure, von denen mindestens einer ein Individuum sein muss, zu einem Zeitpunkt X, am Ort Y derart miteinander interagieren, dass es bei mindestens einem der beteiligten Akteure zu einer Modifikation der Verhaltensdisposition kommt. Es ist offensichtlich, dass es bei den verschiedenen Varianten von Bildungsinteraktionen mit unterschiedlichen

Akteuren zu mehreren Typen von Bildungsereignissen führen muss. Die Zuordnung von Merkmalen zu den einzelnen Akteuren und zu den einzelnen Interaktionen erlaubt eine differenzierte Einteilung der Bildungsereignisse. Diese Einteilung gestattet uns, diejenigen Typen von Ereignissen zu selektieren, welche in der Arbeit über Schulen und Vorschulen von Belang sind.

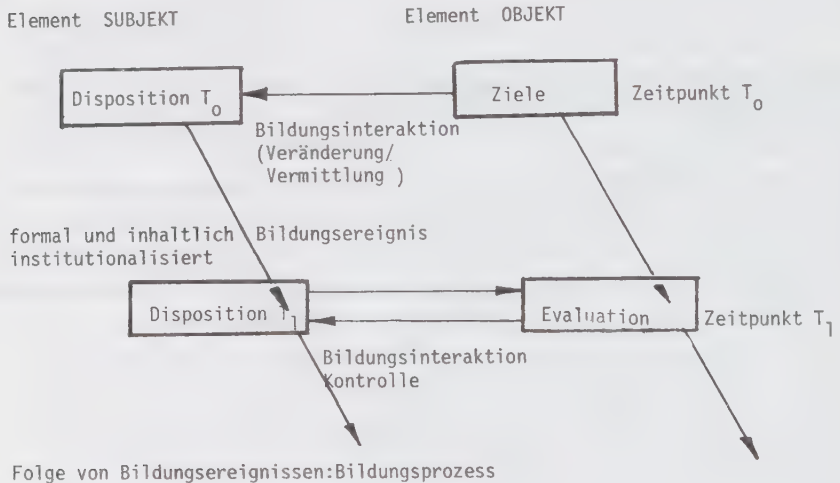
Bevor ich die einzelnen Merkmale aufzeige, mit deren Hilfe eine Typologie konstruiert werden kann, möchte ich kurz etwas über die Unterscheidung von Bildungsobjekten und Bildungssubjekten bei Bildungsakteuren aussagen. Aus arbeitspragmatischen Gründen werden vorhandene komplexe Bildungsfelder mit Mengen von Bildungselementen analytisch in paarweise komplementäre Teilmengen eingeteilt. In den entstehenden Relationen kann nun, unter der Selektion eines Bezugspunktes - eine Deklaration des einen Elementes in Subjekt und des komplementär zugeordneten in Objekt erfolgen. Dieser Bezugspunkt ist notwendig, da in jeder interdependenten Bildungsinteraktion auf beiden Seiten Dispositionen geändert werden. Demnach alternieren diese beiden Rollen von Bildungsobjekt und -subjekt dauernd in der Beziehung. Ausser den einseitigen Objekt-Individuum und Individuum-Individuum-Beziehungen haben alle Beziehungen wechselseitigen Charakter, wobei diese Änderungen auf verschiedenen Ebenen stattfinden (Objekt-Ebene, Meta-Ebene, Meta-Meta-Ebene usw.).

Nun zur Typologie: Den einzelnen Elementen ordnen wir einmal Reflexivität zu. Damit soll ausgedrückt werden, dass sich zwischen externe Reize und daran anschliessende Reaktionen ein internes Modell einschleibt, das die Umwelt und die Innenwelt des Elementes simulativ verfügbar machen kann. Im weiteren wird ihnen das Merkmal der Intention zugeordnet. Intentionalität ist bei Bildungsanlässen dann vorhanden, wenn ein Bildungselement relativ elaborierte Vorstellungen von anzustrebenden Dispositionsveränderungen beim Gegenüber entwickelt. Auf ihrer Basis lassen sich mit dem vorhandenen Instrumentarium an didaktischen Möglichkeiten mehr oder weniger spezifische Verhaltensfolgen ableiten, welche im Bildungsereignis stattfinden. Als drittes

zentrales Merkmal wird bei den Akteuren die Einstellung gegenüber der Bildungsinteraktion berücksichtigt. Wir polarisieren sie mit den Extremen Affirmation und Negation. Affirmation wird vor allem dann vorzufinden sein, wenn aus einer bestimmten Bedürfnislage heraus eine Identifikation mit dem Ereignis möglich ist. Negation tritt tendenziell eher dort auf, wo eine fremdbestimmte, selbst dem eigenen Einfluss entrückte Situation eintritt, in welcher sich der Akteur vorfindet. Den Interaktionen werden ebenfalls Attribute zugeschrieben. Vorerst berücksichtigen wir die Wahrnehmung der Interaktion durch die am Ereignis partizipierenden Akteure. Je nach dem, ob die Aktionen nur von einem oder aber von beiden perzipiert werden, entstehen offene Aenderungsketten oder geschlossene Aenderungsschlaufen bezüglich der Dispositionen. Die erste Art der Interaktion hat Veränderungen bei einem Akteur zur Folge, ohne dass sich der Partner dessen bewusst ist. Bei der zweiten Art nehmen beide Akteure gegenseitig Veränderungen wahr. Reale Ereignisse bestehen meist aus Kombinationen der aufgezählten Ereignistypen. Wenn ich im Verlaufe der weiteren Arbeit von Bildungsereignissen spreche, so verstehe ich vor allem diejenigen Typen, in denen institutionalisierte Interaktionen ablaufen.

Als Abschluss des Kapitels, das sich mit den wesentlichsten Begriffen der Arbeit befasst hat, möchte ich die zentralen Begriffe in ihren gegenseitigen Beziehungen zur Darstellung bringen.

Schema 5



Gesellschaftliche Institutionen mit Vorschulbildungsfunktionen

Nachdem wir uns mit dem Gut Bildung auseinandergesetzt hatten, konstruierten wir, darauf aufbauend, eine Typologie von Bildungsereignissen. Nun wollen wir in einem weiteren Schritt diejenigen Institutionen betrachten, welche systematisch solche Bildungsereignisse in institutionalisierter Form generieren. Diese Institutionen erfüllen diese Aufgabe mehr oder weniger funktionspezifisch. Es sind dies die folgenden Institutionen: Familie, Schule (Kindergarten), Massenmedien (Fernsehen, Radio) und, mehr am Rande allerdings, auch Spielplätze und andere Vorschulkinderorganisationen (Malateliers, Kinderläden usw.). Sie alle partizipieren parallel am gesamt-

gesellschaftlichen Vorschulbildungsauftrag. Sie realisieren allerdings ihren Aufgabenanteil oft mit ganz unterschiedlichen impliziten und expliziten Wertvorstellungen, sind in differenzierter Masse zugänglich für die Gruppe der Vorschulkinder, üben ihre Funktionen technologisch verschieden aus, arbeiten mit ungleichen didaktischen Konzeptionen und beinhalten wesentlich voneinander abweichende Interaktionsmodi. Diesen Merkmalen entsprechend sind auch ihre Bildungseffekte quantitativ und qualitativ verschieden. Im Verlaufe der gesellschaftlichen Entwicklung haben sie die Gewichtsanteile dieser drei Institutionen im Rahmen des Gesamtauftrages stets geändert. Während aus bestimmten Wandlungsgründen Institutionen Aufgabenbereiche abtreten mussten, übernahmen an ihrer Stelle neue Institutionen diese Bereiche. Deutlich wird diese Tatsache daran, dass die drei zentralen Institutionen Familie, Schule und Medien historisch erst in grossen Abständen entstanden sind. Die Familie als wesentlichste Vorschulbildungsinstitution wird erst seit Beginn dieses Jahrhunderts von der neu entstehenden Institution Kindergarten begleitet. Dessen Installationsprozess ist bis heute noch nicht abgeschlossen worden. Die Massenmedien schlussendlich als letzte und neueste Vorschulbildungsanbieter kamen erst in den letzten Jahrzehnten auf. Ihr Auftritt war allerdings von grosser Vehemenz.

Wir versuchen kurz diese drei Institutionen zu charakterisieren und sie merkmalspezifisch einander gegenüber zu stellen.

Folgende wesentliche Merkmalsgruppen werden im Hinblick auf unsere Arbeit berücksichtigt und in einem weiteren Schritt ausdifferenziert:

1. Gesellschaftlicher Zugang: Damit meinen wir die prinzipiell vorhandene Möglichkeit für die Gruppe der gesellschaftlich definierten Vorschulkinder, sich in die bereitgestellten Bildungsereignisse ein- und darauf auch wieder aus ihnen auszuschalten.

2. Werte: Die Werte der Institutionen, welche sich als Grundlagen für die didaktische Konzeption herausstellen, sind nicht die gleichen.

3. Funktionen: Hier werden die Funktionen der Vorschulbildung ganz formal betrachtet.

4. Interaktion: Die Beziehungen zwischen Bildungsobjekt und Bildungssubjekt einerseits und zwischen Bildungssubjekten andererseits sind verschieden.

5. Didaktik: Die Strukturierung der Bildungsereignisse für Vorschulkinder geschieht bei allen drei Institutionen auf eine andere Art und Weise.

Schema 6 Charakterisierung der drei zentralen Vorschulbildungs-
institutionen Familie, Schule und Massenmedien (Fernsehen, Radio)

Es werden auf den Variablen nur die drei Werte: ausgeprägt: +
mittel ausgeprägt: =
nicht ausgeprägt: -
verwendet.

Merkmalsgruppe/Merkmal	Institutionen		
	Familie	Schule	Medien
1. Gesellschaftlicher Zugang			
1.1. Genereller Zugang für gesellsch. Mitglieder	+	-	=
1.2. Aufkündigungsmöglichkeit für Mitglieder	-	=	+
2. Werte			
2.1. Wertuniversalismus	-	=	+
2.2. Wissenschaftliche Legitimation	-	=	+
2.3. Öffentlicher Kontrollgrad der Werte	-	=	+
3. Funktion			
3.1. Spezifität der Funktionsausübung	=	+	=
3.2. Zeitliche Permanenz der Funktion	+	=	-
3.3. Objektivierungsmöglichkeit der Funktion	-	=	+
4. Interaktion			
4.1. Zentralisierung der Interaktion	-	=	+
4.2. Gegenseitigkeit der Interaktion	+	=	-
4.3. Kollektivform der Bildungssubjekte	=	+	-
4.4. Personale Konstanz der Interaktion	+	=	-
5. Didaktik			
5.1. Didaktische Systematik	-	=	+
5.2. Didaktische Lernkapazität	-	=	+
5.3. Didaktischer Differenzierungsgrad	-	=	+
5.4. Didaktischer Kontrollgrad	-	=	+

Schüler und damit auch Vorschüler (Kindergartenschüler) als Mitglieder gesellschaftlicher Tauschsysteme

Die empirische Realität des gesellschaftlichen Bildungs- und Vorschulbildungssektors ist so komplex, dass sie vorerst durch eine Abstraktionsleistung vereinfacht und damit überschaubar gemacht werden soll. Ausgangspunkte für diese Grobstrukturierung sind:

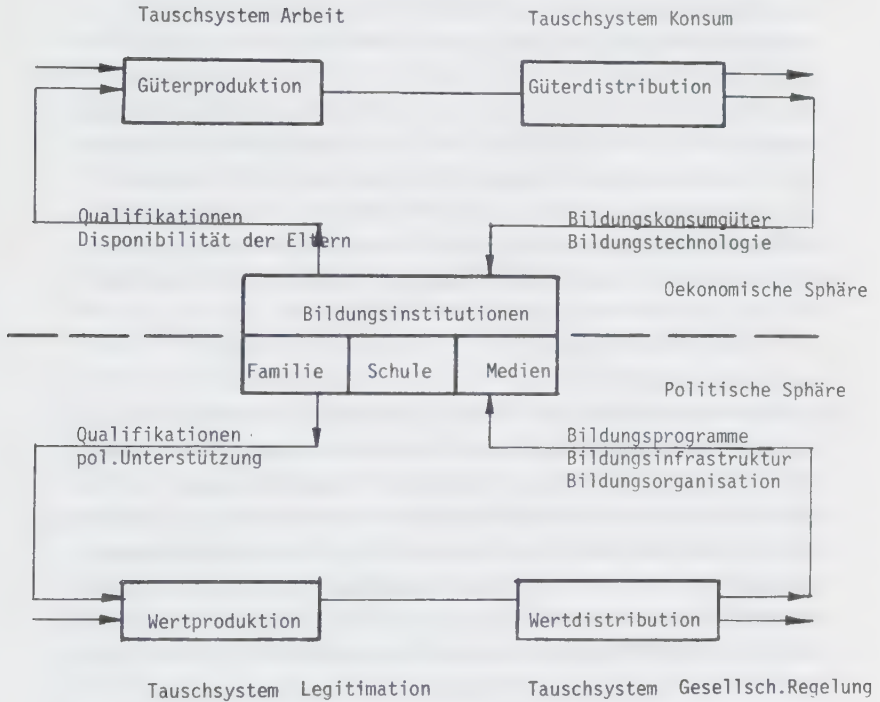
1. Die funktionale Ausdifferenzierung der Gesamtgesellschaft in eine Menge von Teilsystemen, welche relativ spezifische Funktionen für und/oder gegen das Gesamtsystem ausüben.
2. Die Unterscheidung verschiedener, einander gegenseitig bedingender Systemebenen (individuelle, organisationelle und interorganisationelle). Dabei werden die Regel- und Steuereffekte einer höheren Systemebene zu Rahmenbedingungen von tieferliegenden Ebenen, und umgekehrt werden Verhaltenseffekte der unteren Ebenen zu Verhaltensgrundlagen der oberen Ebenen.
3. Das Vermögen der Systemsubeinheiten, bis zu einem bestimmten Grad eigendynamisches Verhalten zu entwickeln.
4. Die Einheiten sind gezwungen, auf Grund vorliegender mangelnder Autonomie, Tauschinteraktionen mit anderen Einheiten, welche komplementäre Güter im Überschuss besitzen, einzugehen.

Zusammengefasst bedeutet dies für unseren Vorschulbereich, dass auch er und damit auch seine Mitglieder an anderen gesellschaftlichen Tauschsystemen partizipieren müssen. Welches sind nun seine wesentlichsten Tauschsysteme? Unter unserem gewählten Arbeitsaspekt sind es die beiden Systeme Produktionssektor (Ökonomie) und Steuerungssektor (Politik). Wie erwähnt, treten die Vorschulkinder und Schulkinder immer im Rahmen von Institutionen innerhalb der Tauschsysteme auf. Die Abgrenzung der verschiedenen Tauschsysteme geschieht mittels der qualitativ verschiedenen Tauschgüter. In unserem Falle sind es vor allem das Gut Bildung, daneben aber auch die Güter generelle Ressourcen (finanzielle Mittel) und politische Unterstützung und damit Legitimation. Die beiden aufeinanderbezogenen Seiten eines Tauschsystems bezeichnen wir als Tauschäquivalenzsysteme. Ihnen gehören alle alternativen Anbieter und Nachfrager im Hinblick auf ein bestimmtes Gut an. Jede Tauscheinheit besitzt auf den Eingangs- und Ausgangsseiten meist ver-

schiedene Tauschsysteme. So hat etwa das bekannte ökonomische System auf der Eingangsseite die Tauschsysteme Arbeit, Kapital, Wissenschaft und Rohstoffe, auf der Ausgangsseite die Tauschsysteme Konsumgüter, Investitionsgüter und Immissionsgüter. Die Schulkinder nehmen nun im Hinblick auf ihre Institutionen (Familie, Kindergarten, Massenmedien) am Tauschsystem mit der Produktionssphäre an zwei relevanten Äquivalenzsystemen teil: Inputsystem Arbeit und Outputsystem Konsumgüter. Die Partizipation am erstgenannten System erfolgt deshalb, weil Bildungseffekte der Vorschulphase (Qualifikationen im Sinne zweckrationalen Handelns und sozialintegrativen Verhaltens) mehr oder weniger direkt instrumental für die später folgende Produktionsphase sind. Im weiteren kommt der Umstand dazu, dass durch diese Bildungsinstitutionen eine Entlastung der Familie eintritt und damit die Eltern wieder disponibler für den Arbeitsprozess werden (vor allem Mütterarbeit). Daneben nehmen die Kinder aber auch am Tauschsystem Konsumgüter teil. Hier sind für unsere Arbeit vor allem die Güter Bildungstechnologie und Bildungsprogramme wesentlich. Im politischen Tauschsystem bilden die Kinder, qua ihre Eltern, vor allem in den Äquivalenzsystemen Ressourcenaggregation (Steuermittel) und ideelle Unterstützung (Legitimation) Partizipationsgruppen. Diese grob umrissenen Involvemente der Vorschulkinder in die erwähnten Tauschbereiche bieten eine zentrale Diskussionsgrundlage für Entwicklungen im Vorschulbereich insgesamt.

Mit Hilfe einer schematischen Darstellung sollen die erwähnten Tauschbeziehungen verdeutlicht werden:

Schema 7 Tauschsysteme, deren Mitglieder Vorschulkinder sind .
Die Kinder sind es meist in Institutionen eingebettet:
Familie, Schule (Kindergärten) und Medien.



1.0 ökonomische Austauschsysteme

Tauschsystem Arbeit:

Hier geht es in erster Linie um Vorschulkinder und ihre institutionelle Bildungsvermittlung im Hinblick auf ihre spätere Lebensrolle als Arbeitskräfte. Inkorporiert bringen sie Bildungsgüter in die weiter folgenden Bildungsinstitutionen, welche immer näher an den Produktionssektor heranreichen. Dieses Tauschsystem wird in der Arbeit vor allem dann behandelt, wenn es um die Instrumentalität der verschiedenen Bildungsstufen für den Verwertungssektor geht. Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit diesem Austauschsystem ist die Frage nach der allgemeinen Anpassungsfähigkeit von Bildungsinstitutionen an neue entwicklungsspezifische Anforderungen. Da Vorschulbildungsinstitutionen zugleich noch eine Art Betreuungsfunktion neben der Bildungsfunktion ausüben, sind sie zugleich Determinanten einer kurz- oder langfristigen Arbeitskraftausschöpfung.

Tauschsystem Konsum:

Die Beziehungen zwischen dem ökonomischen Sektor und den verschiedenen Institutionen im Äquivalenzsystem Vorschulbildung werden hier unter dem Gesichtspunkt fabrikaler, distributiver Bildungshilfsgüter betrachtet. Bei diesen Hilfsgütern handelt es sich um Bildungstechnologien (Medien, Arbeitsinstrumente usw.) und um Bildungsprogrammträger (Bücher, Platten, Filme). Sie werden durch den ökonomischen Sektor hergestellt und darauf auf dem Markt den potentiellen institutionellen Interessenten angeboten. Diese Bildungsinstitutionen setzen diese Hilfsgüter in ihren Bildungsereignissen mit Vorschulkindern mehr oder weniger systematisch ein. Wir befassen uns in der Arbeit vor allem mit dem Aspekt, wenn es darum geht, das Phänomen eines neuartigen Vorschulbildungsgütermarktes zu erläutern, auf dem, unter anderem, eben auch der ökonomische Sektor massiv als Anbieter auftritt.

Beide erwähnten Tauschsysteme haben die Eigenart, dass die Akteure des einen Äquivalenzsystems (Bildungsinstitutionen) nicht autonom auftreten, sondern vertreten durch leitende Akteure ihrer Institution (Eltern, Lehrer, Programmgestaltende in den Medien usw.). Ihre Ziel- und Methoden-

vorstellungen bestimmen dann über die Köpfe der Schüler und Kinder hinweg den Inhalt und die Intensität der Tauschbeziehungen mit den komplementären Einheiten. Nur am Rande kann es auch zu Modifikationen ihrer Vorstellungen kommen, welche durch Schüler und Kinder selbst initiiert worden sind. So sind etwa bestimmte Ansprecherlebnisse und Erfolgsverhalten als Folge vorangegangener Tauschbeziehungen hemmende und/oder verstärkende Momente bei Vorstellungsveränderungen. Kopplungen zwischen den beiden ökonomischen Austauschsystemen: Unter einer Kopplung verstehen wir in unserem Falle einen Güter-austausch zwischen zwei Tauschpartnern, welcher dem einen oder andern Partner dazu dient, Eingangs- und Ausgangsbereich seines internen Systems instrumental und zirkelschlüssig miteinander zu verbinden. Auf den Vorschulsektor hin spezifiziert würde das bedeuten, dass der ökonomische Bereich, welcher Bildungshilfsgüter für Bildungsinstitutionen herstellt, diesen Tausch entsprechend seinen eigenen institutionellen Kriterien (zB. Gewinnmaximierung) gestaltet und gleichzeitig diese Güter inhärent so präformiert, dass sie Bildungseffekte bei den Konsumenten zur Folge haben, welche wiederum für den ökonomischen Bereich von Nutzen sind (Aspekt Konsum und Aspekt Produktion: Imagebildung, positive Einstellung zur Arbeit usw.). Hier werden also beide Tauschvorgänge einer ökonomiezentrierten Logik unterworfen: Vehikel von Bildungsprozessen und Effekte davon werden gegenseitig instrumentalisiert. Diese Verzahnung ist dann möglicher, wenn zwischen den ökonomischen Bereich und die Vorschulkinder nicht eine universalistisch orientierte Institution als Vermittler tritt (staatliche/kommunale Institutionen), sondern direkte, partikularistisch orientierte Beziehungen zwischen Verbraucher (Familie) und Produktionssektor bestehen.

2. Politische Austauschsysteme

Tauschsystem Legitimation

Die wertproduzierenden und wertverteilenden gesellschaftlichen Institutionen (politische Einrichtungen wie Parlamente, Verwaltungen usw.) müssen sich in unsern Gesellschaften mehr oder weniger direkt und permanent gegenüber ihren Trägern legitimieren. Sie brauchen deshalb in der Rückkopplung eine sichtbare Unterstützung, loyale Trägerschaften

und gesellschaftliche Mitglieder, welche sich an die gesellschaftlich fixierten abstrakten und konkreten Normen halten. Sie brauchen aber, und das ist hier massgebend, auch Institutionen, welche die dafür notwendigen Sozialisationsleistungen erbringen. In der Familie, in den Schulen und durch die Massenmedien werden die Paradigmen gesellschaftlichen Verhaltens dauernd diffundiert und damit gesichert.

Tauschsystem gesellschaftliche Regelung

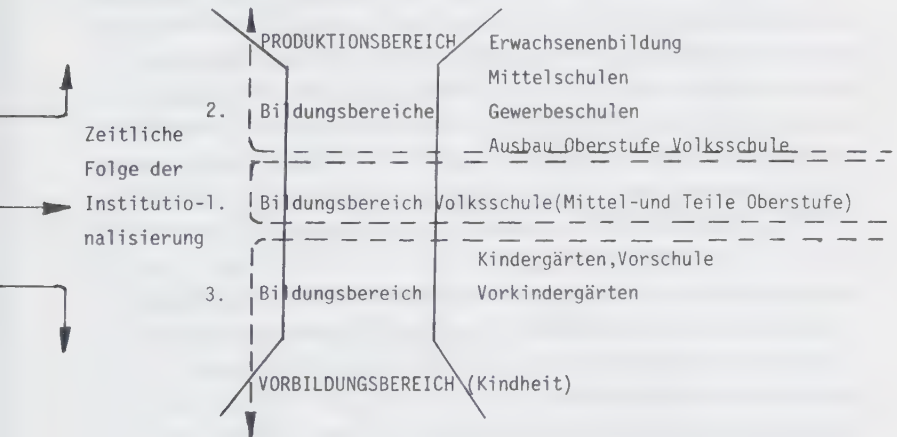
Die dauernd generierten Werte, welche sich in Gesetzen und Verfassungen manifestieren, müssen nun systematisch in infrastrukturellen und organisationellen Entscheidungen und folgenden Massnahmen veräussert und konkretisiert werden. Aggregierte Mittel werden, entsprechend den Wertprioritäten, wieder degregiert. Familie, Schule und Medien erhalten mehr oder weniger Mittel aus diesem gesellschaftlichen Fonds, je nach dem gerade vorherrschenden Verteilungsschlüssel.

Institutionalisierungssequenzen im gesamten Bildungssektor

Die gesellschaftliche Bildungsvermittlung für die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen von Kindern, welche sich auf der Altersdimension ordnen lassen, wurde nicht etwa auf einmal staatlich/kommunal institutionalisiert, sondern schrittweise. Sukzessive wurden immer mehr Altersgruppen systematisch in den institutionellen Vermittlungsprozess einbezogen. So ist zur Zeit dieser Niederschrift im Kanton Aargau der Staat daran, die Gruppe der Fünf- bis Siebenjährigen in den Prozess einzugliedern. Wenn wir eine einfachste Deskription der abgelaufenen Institutionalisierungssequenzen geben wollen, so könnte die in etwa wie folgt aussehen: Die erste Institutionalisierung begann im sogenannten mittleren Bereich (Volksschulphase). Sie wurde darauf stetig auf benachbarte Gebiete ober- und unterhalb ausgedehnt (Oberstufe, Mittelschulen, Kindergärten). Dem heutigen institutionalisierten Vermittlungsbereich sind die Bereiche der Jugendlichen und Erwachsenen nachgestaffelt. Ihre weitere Bildungsvermittlung geschieht zum einen über den Produktionssektor und zum andern über die Privatinitiative. Vorgestaffelt ist dem heutigen Bereich der sogenannte Vorschulbereich.

Er ist vorderhand noch im Einflussbereich von Familien und Massenmedien. Ganz allgemein werden Institutionalisierungen durch Gemeinden oder Staat durchgeführt, wo zu grosse Spannungen zwischen Ansprüchen auf Bildungsmöglichkeiten und bestehenden, nicht zentral organisierten Angeboten sichtbar sind und wo diese zugleich auch richtig und massiv artikuliert werden. Das ist zur Zeit gerade im Vor-, wie auch im Nachschulbereich der Fall. Eine zentral geregelte, alle Kinder umfassende Vorschulbildung und eine institutionalisierte, nicht auf die Wirtschaft beschränkte Erwachsenenbildung werden von immer mehr politischen Gruppierungen gefordert.

Schema 8 Institutionaliserungssequenzen im Bildungsbereich



Die Institutionalisierung der Vorschulbildung als Element gesamtgeseilschaftlicher Bildungsstrategien

Jede sich im Reproduktionsprozess befindende Gesellschaft besitzt mehr oder weniger explizite Bildungsstrategien. Sie hat demnach Grundsätze, mit deren Hilfe sie im Verlaufe der Entwicklung in jeweils auftauchenden Bildungsproblemen Entscheidungen treffen und Handlungen auslösen kann. Anders gesagt, erlauben die Strategien dem zuständigen System, aus einer Menge von möglichen alternativen Entscheidungen und Handlungen eine ganz spezifische Teilmenge, logisch abgeleitet, zu selektieren. Die Institutionalisierung, das heisst die staatlich/kommunale Erfassung und Organisation der Vorschulbildung, bei uns konkretisiert in der Form von Kindergärten, ist Resultat solcher vorausgelaufener Entscheidungen und Handlungen. Mit beiden wurde eine neue Menge von Kindern systematisch in einen Bildungsprozess einbezogen, der sich durch ganz bestimmte Charakteristiken auszeichnet. Gleichzeitig wurden durch diese Entscheidungen und Handlungen andere mögliche Alternativen ausgeschlossen. So wurde etwa das Altersintervall nicht bis hinunter zu Vierjährigen ausgedehnt und die Zugangskriterien erlauben nur bestimmten Kindern, von dieser neuen Einrichtung Gebrauch zu machen. Dieser genannte strategische Schritt des Bildungssystems kann nun nicht einfach isoliert für sich betrachtet werden. Er ist in einen Zusammenhang mit andern, parallel verlaufenden Entwicklungen im Bildungssektor

anderem eine Aufgabenstellung dieser Arbeit ist, Entwicklungen im Vorschulbereich, und um eine solche handelt es sich bei der erwähnten Institutionalisierung zweifellos, im gesamtgesellschaftlichen und bildungssektoriellen Kontext zu lokalisieren, sehe ich mich veranlasst, Varianten strategischen Verhaltens zu entwickeln. Ich mache es in der Form eines sogenannten strategischen Raumes. Dabei handelt es sich um einen durch spezifische Strategienparameter aufspannbaren Raum, in dem drin, anhand spezifischer Kombinationen von Parameterausprägungen einzelne strategische Zustände erfasst und geordnet werden können.

Welchen Sinn hat nun aber eine solche Konstruktion? Vorerst einmal einen formallogischen. Sie erlaubt nämlich, die Aktionen zentraler Art im Bildungsbereich mit andern Entwicklungen im gleichen Bereich auf ihre logische Konsistenz hin zu überprüfen. Gleichzeitig können strategische Schritte mit gesamtgesellschaftlichen Zielformulierungen verglichen werden. Gerade an solchen Nichtkonsistenzen lassen sich Unterscheidungen zwischen kurzfristigen, objektiv feststellbaren Effekten von Verhalten und den ihnen von gesellschaftlichen Gruppen subjektiv zugeschriebenen Funktionen machen. Taktische, fallweise ausgerichtete Legitimations- und Spannungsabbaufunktionen sind eher von umfassenden strategischen Bildungsfunktionen zu unterscheiden. Im folgenden Abschnitt wird der ganze Bildungssektor als ein Akteur aufgefasst. Seine verschiedenen Verhaltensweisen reduzieren wir auf drei zentrale Verhaltensindizes, unter welche sich viele andere Verhaltensweisen subsummieren lassen. Mit den drei Dimensionen können wir den bereits angesprochenen strategischen Raum aufspannen. Die Varianten seiner innern Teilräume sind einzelne Zustände des Bildungssektors. Verhalten sind Veränderungen auf den drei Dimensionen und damit eigentliche Bewegungen im Strategieraum. Nun zu den drei Dimensionen,

1. Diachrone extensionale Dimension: Ext_{diachr}
Wir gehen von der Tatsache aus, dass die institutionalisierte Bildungsvermittlung der Gesellschaft innerhalb eines Teilintervalles der zeitlichen menschlichen Zirkulation stattfindet. Dieses Intervall, welches man ganz allgemein als menschliche Bildungsphase bezeichnet, ist zwischen der Vorbildungsphase (Kindheit) und der Produktionsphase (Arbeit im Produktionssektor) eingeschoben. Die Länge dieses Intervalles ist variabel. Sie kann entweder durch eine Expansion nach unten und/oder durch eine Expansion nach oben verlängert werden. Eine solche Expansion nach unten auf der Altersdimension würde bedeuten, dass die Einschulung für die gesellschaftliche Gruppe der Kinder früher begännen. Eine Expansion nach oben würde bedeuten, dass die Entlassung in die produktive Arbeit später stattfinden könnte.

2. Synchron extensionale Dimension : $Ext_{synchron}$

Damit meinen wir den Grad der Erfassung einer bestimmten Altersgruppe durch die Bildungsinstitutionen von Staat und/oder Gemeinde. Der Erfassungsgrad gibt an, wieviele Mitglieder, welche potentiell durch ihre Alterszuschreibung diese Institutionen besuchen könnten, dies in Tat und Wahrheit auch realisieren. So werden von allen Mitgliedern einer bestimmten Altersklasse (Bildungsintervall) nur immer Teilmengen den Zugang wirklich auch finden, sei es aus Gründen geopolitischer, sozioökonomischer oder ethnologischer Art, sei es aus Gründen individueller kognitiver, emotionaler, sozialer und psycho-motorischer Dispositionen. Durch die Veränderung des Erfassungsgrades (Relation zwischen den potentiellen und faktischen Mitgliedern) muss notwendigerweise auch meist der Begriff der institutionellen Bildbarkeit und zwar der theoretischen wie der praktischen modifiziert werden. Adäquate Aktionen dazu wären Abbauten der oben erwähnten überindividuellen Barrieren, welche bestimmte Gruppen am Zugang hindern (Kompensatorischer Unterricht, geopolitische Homogenisierungsmassnahmen, Schülertransporte, Aufgabenhilfen, Sprachkurse für Fremdsprachige usw.). In einer zusammengefassten Form meint also die Expansion auf der synchronen Extension, dass auf irgendwelche Art, irgendwelche Gruppen eines bestimmten Altersintervalles, welche wohl formal einen Zugang hatten, diesen aber real nicht vollziehen konnten, neu Zugang finden können.

3. Intensionale Dimension : Int

Zum Schluss soll noch die dritte, in der Konstruktion Verwendung findende Dimension erläutert werden. Sie ist, im Unterschied zu den beiden vorangegangenen formalen Dimensionen, inhaltlicher Natur. Wir gehen bei ihr von der vereinfachten Annahme aus, dass sich Bildungsprogramme und damit Bildungsinhalte polarisiert von zwei grundsätzlich verschiedenen Ausgangspositionen her entwickeln lassen: Entweder durch eine Verankerung dieser beiden ausserhalb des Individuums in den bestehenden gesellschaftlichen Strukturen, vor allem aber in den ökonomischen Strukturen. Ein solcher Ansatz ist zum Beispiel der sogenannte Manpower-approach in der Bildungsökonomie. Oder aber der Ausgangspunkt liegt eher im Individuum drin, mit dem Ziel seiner Selbst-

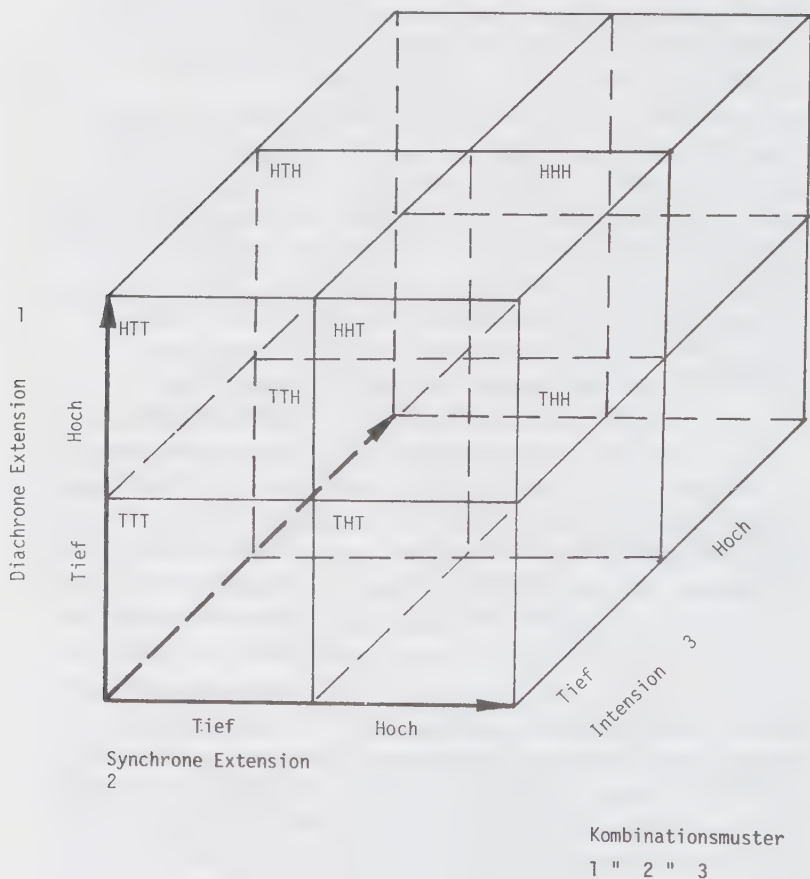
verwirklichung innerhalb eines prinzipiell als veränderbar aufgefassten gesellschaftlichen Rahmens. Ein Ansatz in dieser Richtung wäre das bildungsökonomische Pendant zum Manpower-approach, der sogenannte Social-demand-approach. Etwas vereinfacht ausgedrückt, handelt es sich bei den beiden grundsätzlich verschiedenen Programmen um solche emanzipatorischen und adaptiven Charakters.

Die drei Dimensionen werden nun als Koordinaten in einem Triagramm aufgefasst. Durch eine Dichotomisierung der Dimensionen können wir dazu 2^3 Teilräume im gesamten Abbildungsraum festlegen. Was bedeuten nun die verwendeten Dichotomisierungen jeweils bei den drei Dimensionen?

Dimension	hoch	tief
1. Extension diachron Ext _{diachr}	Relativ lange und ausgedehnte Bildungsphase (Intervall) im Verhältnis zu allen andern Phasen der allg. Zirkulation.	Relativ kurze Bildungsphase (Intervall) im Verhältnis zu allen andern Phasen der allg. Zirkulation.
2. Extension synchron Ext _{synchr}	Relativ viele Mitglieder einer gesellsch. Gruppe realisieren den Zugang zu den Institutionen.	Relativ wenig Mitglieder einer gesellsch. Gruppe realisieren den Zugang zu den Institutionen.
3. Intension	Emanzipationsorientierte Bildungsprogramme und -inhalte.	Adaptationsorientierte Bildungsprogramme und -inhalte.

Schema 9

Schema 10 Strategieraum zur Lokalisierung von gesellschaftlichen Bildungsstrategien



Mit diesem konstruierten Raum können wir alle möglichen acht Strategien-
zustände und damit alle möglichen strategischen Schritte beschreiben,
welche vom Bildungssystem, allerdings auf der Grundlage der vereinfachten
Annahmen, eingenommen resp. vollzogen werden können. Wenn nun ein Bildungs-

system im Ablauf seiner Entwicklung eine Zustandsveränderung vornimmt, das heisst bei unserem Modell mindestens eine Merkmalsveränderung auf einer der drei Dimensionen, so bewegt es sich im aufgezeigten Raum von einem Teilraum in einen andern. Eine solche Bewegung nennen wir Pfad oder auch strategischen Schritt. Bei diesen können nun aber auch gleichzeitig auf mehreren Dimensionen Merkmalsausprägungen verändert werden. Der Einfachheit halber nehmen wir aber an, dass jeder grössere Schritt durch eine Abfolge von kleinen Schritten rekonstruierbar wird. Von allem diesen möglichen Pfaden im strategischen Raum interessiert hier nur eine spezifische Teilmenge. Es ist jene, welche sich dadurch auszeichnet, dass sich bei ihr eine Veränderung im Sinne einer Expansion auf der Dimension Extension diachron abspielt: Das Altersintervall der erfassten gesellschaftlichen Mitglieder für institutionalisierte Bildungsvermittlung wird verlängert. Die Erfassung der Vorschulkinder durch staatlich/kommunal geführte Kindergärten ist eine solche Intervallsverlängerung nach unten auf der Altersdimension. Von den acht strategischen Zuständen haben bereits vier das Merkmal einer ausgeprägten Dimension Extension diachron. Mit einem formalen, leicht komplex erscheinenden Verfahren selektieren wir nun aus der Menge aller Pfadvarianten diejenige Teilmenge, welche für die Arbeit schlussendlich von Belang ist. Das Prozedere besteht aus fünf Schritten: 1. Die Zustände werden gemäss den beiden Extrempositionen (maximal entwickeltes gegenüber maximal unterentwickeltem Bildungssystem) einerseits regressiv und andererseits progressiv geordnet. 2. Jetzt werden die Pfade extrahiert, welche eine Veränderung von Ext_{diachr} Tief zu Ext_{diachr} Hoch aufweisen. 3. Darauf unterscheiden wir sogenannte horizontale und vertikale Pfade. Vertikale Pfade sind entweder Fortschritte oder Rückschritte in der Gesamtentwicklung des Systems (Annäherungen an die beiden polaren Situationen). Horizontale Pfade weisen eine konstante Gesamtsumme auf, sie sind weder Fort- noch Rückschritte. 4. Die verbleibenden Pfade werden wieder geordnet und zwar gemäss den parallel verlaufenden Veränderungen auf den andern beiden Dimensionen (Ext_{synchr} und Int). 5. Die entstandenen 5 Klassen von Pfaden werden diskutiert und bei dieser Gelegenheit bestimmten

gesellschaftlichen Entwicklungsstufen zugeschrieben. Sie lassen eine parallele Betrachtung aller möglichen Verhaltensweisen des Bildungssystems bezüglich unserer Vorschulentwicklung zu.

1. Die acht möglichen strategischen Zustände wollen wir vorerst einmal so ordnen, dass immer die Erfassungsstrategie (Quantität) mit den beiden möglichen inhaltlichen Strategien (Qualität) verknüpft und darauf polarisiert aufgereiht werden.

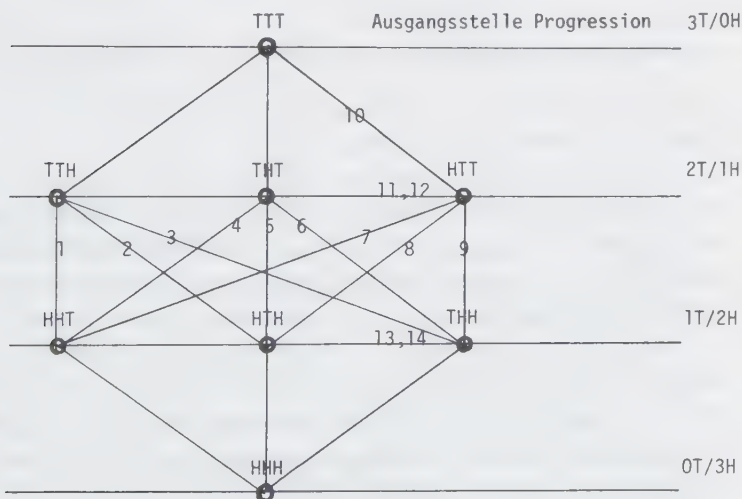
Schema 11 Deklaration der strategischen Schritte (Pfade)

Erfassungs-Strategie	Ext diachr	Ext synchr	Inhaltliche Zuschreibung	umfassender strateg. Schritt	Abkürzung
UNIVERSELLE Erfassungs-strategie	Hoch	Hoch	H emanzipativ	Extremstrategie	HHH
			T adaptiv	Mediäre Strat.	HHT
PARTIKULAERE Erfassungs-strategie	Tief	Tief	H emanzipativ	Mediäre Strat.	TTH
			T adaptiv	Extremstrategie	TTT
EGALITAERE Erfassungs-strategie	Tief	Hoch	H emanzipativ	Mediäre Strat.	THH
			T adaptiv	Mediäre Strat.	THT
ELITAERE Erfassungs-strategie	Hoch	Tief	H emanzipativ	Mediäre Strat.	HTH
			T adaptiv	Mediäre Strat.	HTT

2. Wir gehen dazu über, mögliche Abfolgen von Pfaden in diesem strategischen Raum zu betrachten. Aus der Menge aller möglichen Abfolgen können wir die Teilmenge eruieren, welche sich durch das Merkmal $\text{Ext}_{\text{diachr}}^{\text{Tief}}$ zu $\text{Ext}_{\text{diachr}}^{\text{Hoch}}$ auszeichnet. Ich möchte dabei nochmals daran

erinnern, dass diese Expansion auf der Dimension Ext_{diachr} im Modell stellvertretend für die Institutionalisierung im Vorschulbereich, das heisst als eine Variante von möglichen expansiven Bewegungen auf der Altersdimension verwendet wird. Im strategischen Pfaddiagramm kann eine solche Expansion von vier verschiedenen Seiten her erfolgen. Drei Seiten davon unterscheiden sich prinzipiell, eine nur akzidentiell. Eine mögliche Bewegung kann von der Extremseite HHH her erfolgen. Dies wäre, nun gesamthaft betrachtet, eine Art bildungspolitischer Rückschritt. Dann kann das gleiche geschehen von der andern Extremseite TTT her. Dies käme einem generellen Fortschritt gleich. Drittens kann eine solche Expansion auf der gleichen Entwicklungsstufe vorkommen (seitliche Bewegung). Dabei würden, bei konstantem Entwicklungswert, einfach die Gewichtungen auf den beiden andern Dimensionen Ext_{synchr} und Int verschoben. Im folgenden Schema werden die acht strategischen Zustände und die darin vollziehbaren Pfade auf eine Ebene projiziert.

Schema 12 Für die Vorschulbildung relevante Pfadvarianten

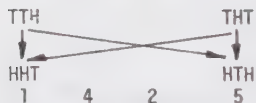


3. Es gilt nun, die auf eine Ebene projizierten Pfade mengentheoretisch zu ordnen. Wir unterscheiden zuerst einmal vertikale und horizontale Pfade. Vertikale Pfade wären entweder progressive oder regressive Pfade. Horizontale Pfade wären Pfade, deren Anzahl H oder T Ausprägungen konstant bleiben.

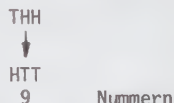
a) Vertikale Pfade (progressive/regressive Pfade)

Aus der selektierten Gesamtmenge aller Pfade, welche eine Veränderung auf der Dimension Ext_{diachr} im Sinne von T zu H haben, wollen wir vorerst einmal die vertikalen Pfade ausscheiden. Vertikal nennen wir sie, weil sie zwischen den beiden Extrempolen TTT und HHH stufenüberschreitend vollzogen werden. Es ist die Konjunktion aus den beiden Teilmengen: Alle möglichen vertikalen Pfade und alle Pfade mit der Veränderung von Ext_{diachr} Tief zu Ext_{diachr} Hoch. Es sind im gesamten 6 Pfade. Von diesen 6 Pfaden führen 5 eine progressive Linie und 1 Pfad eine regressive Linie.

Progressive Pfade



Regressiver Pfad



Nummern

Allgemeine Bezeichnung für diese Pfadmenge: $(T)(') \rightarrow (H)(')$ progr./regr.

b) Horizontale Pfade (konstante Pfade)

Aus der gleichen Gesamtmenge wie oben nehmen wir die Teilmenge von Pfaden, deren Elemente sich dadurch auszeichnen, dass sie bei der Veränderung von Ext_{diachr} Tief zu Ext_{diachr} Hoch auf der gleichen Entwicklungsstufe bleiben. Das bedeutet, dass wechselseitige Modifikationen auf den andern beiden Dimensionen vorkommen.

Konstante Pfade



Nummern

Allgemeine Bezeichnung für diese Pfadmenge: $(T)(') \rightarrow (H)(')$ konst.

4. Diese sich durch zwei Merkmale auszeichnende Restmenge von zehn Pfaden lässt sich noch weiter ausdifferenzieren: Einmal in Fortschrittspfade, bei welchen neben der Expansion auf der diachronen Extension die andern beiden Dimensionen konstant bleiben, dann in Fortschrittspfade, bei welchen die Ausprägungen auf den Dimensionen ausgetauscht werden, zum weiteren in eine Art Stagnationspfade, bei welchen neben den extional diachronen Expansion eine Rückschrittsbewegung in kompensierendem Sinne auf den beiden andern Dimensionen stattfindet und schlussendlich in eigentliche Rückschrittspfade, bei welchen, parallel zur Expansion auf unserer zentralen Dimension, gleichzeitig ein Rückschritt auf den beiden andern Dimensionen festzustellen sein wird.

Fortschrittspfade

TTH → HTH 2 THT → HHT 4 TTT → HTT 10

Beschränkte Fortschrittspfade

TTH → HHT 1 THT → HTH 5

Stagnationspfade

TTH → HTT 11 THT → HTT 12 THH → HTH 13
THH HHT 14

Rückschrittspfade

THH → HTT 9

5. Jetzt versuchen wir, unsere Realität in dieses Modell zu bringen. Durch dieses etwas aufwendig anmutende Prozedere ist es uns zum Schluss möglich geworden, diejenigen Pfade oder Strategienschritte herauszuschälen, in welchen Institutionalisierungen im Vorschulbildungssektor neben andern bildungssektoriellen Entwicklungen Bestandteil sind. Es wäre nun interessant, herauszubringen und herauszudiskutieren, um welchen Typus von Entwicklungspfad es sich bei

unserem konkreten Beispiel im System Aargau handeln könnte. Zu diesem Zweck modifizieren wir die oben dargestellten Gruppen leicht, indem wir die Veränderungen auf der extensionalen, diachronen Dimension mit parallel verlaufenden inhaltlichen Veränderungen in Beziehung bringen. In den folgenden vier Gruppen von Entwicklungen bleiben die Bildungsinhalte entweder gleich, sei es nun auf emanzipativer resp. adaptiver Ebene oder aber sie ändern ihre Richtung von Int Hoch zu Int Tief und vice versa.

1. Gruppe: Pfadmerkmal Intension (T) $\longrightarrow$ (H)

Zu dieser Gruppe gehören zwei Rückschrittspfade und ein Stagnationspfad. Bei allen Pfaden bleibt die intensionale Zentrierung, das heisst die stark strukturelle, ökonomieausgerichtete Tendenz der Bildungsprogramme. Die Substitution von Ext_{synchr} durch Ext_{diachr} weist auf eine Arbeit- und Qualifikationsmarktsituation hin, die sich vor allem durch eine erhöhte Nachfrage nach formal qualifizierten Arbeitskräften auszeichnet, während dem die Menge der Arbeitskräfte relativ konstant bleibt. Es hat aber auch einen Pfad, darunter, bei dem Ext_{diachr} verbessert wird und Ext_{synchr} konstant bleibt. Dies könnte eine Art Vorphase der eben beschriebenen Aenderungstendenzen sein. Auf jeden Fall handelt es sich um eine Gesellschaft mit relativ rasch komplexer werdenden ökonomischen und ausserökonomischen Strukturen

2. Gruppe: Pfadmerkmal Intension (H) $\longrightarrow$ (H)

Es sind bei dieser Gruppe je ein Fortschrittspfad und Stagnationspfad anzutreffen. Es bleibt bei ihr die weniger ausgeprägte extensionale Ausrichtung auch in der Entwicklung. Dieses Merkmal weist auf ein relativ autonomes Bildungssystem hin. Das Merkmal wird begleitet durch ein Konstanthalten des tiefen Zuganges zu institutioneller Bildungsvermittlung bei gleichzeitiger Erhöhung des zeitlichen Bildungsphasenumfanges. Dieses Phänomen weist tendenziell elitäre Züge auf, weil dabei entweder geopolitische und/oder sozioökonomische und/oder ethnologische Zugangshindernisse eine generell für alle Mitglieder zugängliche emanzipative Bildungsvermittlung verhindern. Unterschiedliche regionale Entwicklungen, Einwandererarbeitskräfte oder

spezifische Absetzungstendenzen von Bildungseliten wären mögliche Determinanten dieser Entwicklung.

3. Gruppe: Pfadmerkmal Intension: (H) $\longrightarrow$ (T)

Darunter fallen ein beschränkter Fortschrittspfad und ein Rückschrittspfad, sowie zwei Stagnationspfade. Das wesentliche Charakteristikum dieser Pfadgruppe besteht darin, dass parallel zu einem expansiven Fortschritt auf der Dimension Ext_{diachr} die Inhalte der Bildungsvermittlung aus einer eher emanzipativen Tendenz in eine eher adaptive umschlagen. Diese Inversion der Bildungsprogramme kommt vor allem in Gesellschaften vor, welche politisch reaktionär und ökonomisch restriktiv agieren. Bei dieser Entwicklung wird durch die formale Bildungsvermittlung ein effektives weniger aber reflektorisches Moment betont. Diese Phasen kann man vor allem in den Uebergangsgesellschaften beobachten, in denen verschiedene ökonomische und politische Strukturen aus time lags heraus interferieren. Die Entwicklung kann begleitet sein von Veränderungen im quantitativen Bereich, bei denen entweder gerade beide extensionalen Dimensionen forciert werden (eindringen einer modernen ökonomischen Struktur in ein Entwicklungsgebiet) oder aber mindestens eine der beiden. Bei allen diesen Entwicklungsverläufen kann man eine Art Penetration des bis anhin mehr oder weniger autonomen Bildungsektors durch den politisch-ökonomischen Sektor konstatieren.

4. Gruppe: Pfadmerkmal Intension: (T) $\longrightarrow$ (H)

Dies ist ein Sonderfall. Es handelt sich um einen beschränkten Fortschrittspfad, bei dem ein inhaltlicher Wechsel der Bildungsprogramme in Richtung Emanzipation stattfindet. Parallel wird diese Tendenz begleitet von einer extensionalen Substitution von Ext_{synchr} durch Ext_{diachr} . Beim Ganzen handelt es sich um einen Schritt auf eine Segregation des Bildungssektors hin. Dabei werden aber die Zugänge für gesellschaftliche Gruppen eher verstopft. Dieses Muster finden wir tendenziell auch eher in Uebergangsgesellschaften.

Die Substituierbarkeit der drei zentralen Dimensionen

In einer Reihe von Pfaden kan es vor, dass auf den extensionalen Dimensionen die Ausprägungen Hoch und Tief ausgetauscht wurden.

Es könnte nun sein, dass im extensionalen Bereich mit unterschiedlichen strategischen Schritten schlussendlich ähnliche oder gleiche gesellschaftliche Bildungseffekte erreicht werden könnten.

Diese verschiedenen möglichen Wege zum gleichen Ziel würden demnach eine wechselseitige Substituierbarkeit von Ext_{diachr} und Ext_{synchr} implizieren.

Nun diese Substituierbarkeit wird dadurch eingeschränkt, dass bei der Einführung zweckrationaler-ökonomischer Kriterien ins Bildungskalkül unterschiedliche Kostenkurven entstehen.

So verlaufen Forcierungen auf den beiden erwähnten Dimensionen unter dem Ressourceninvestitionsaspekt nicht parallel und linear.

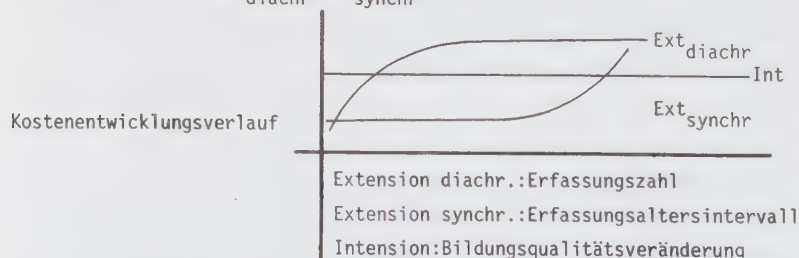
Damit entstehen für den Kalkulierenden Probleme des Grenznutzens und steigender Grenzkosten.

Um das zu erläutern, ist es vielleicht angebracht, die Kostenentwicklungskurven der drei möglichen dimensionsbezogenen Forcierungen aufzuzeigen.

Schema 13

Kostenentwicklungskurven der drei Dimensionen

Ext_{diachr} , Ext_{synchr} und Int.



Ich möchte die Kostenentwicklungskurven kurz kommentieren. Die

Forcierung auf der extensionalen Dimension synchron bedingt im Grunde genommen vorerst einfach den Ausbau vorhandener Institutionen. Es

braucht hier noch keine Neuentwicklungen von spezifischen Programmen für Schüler und Lehrer, keine andersartige Bildungstechnologie und keine zugeschnittenen Infrastrukturen. Damit können Zugänge für Schüler geschaffen werden, welche vor allem aus geopolitisch bedingten Gründen bis anhin noch nicht in den Institutionen erfasst werden konnten. Sobald man nun aber beginnt, den Begriff der praktischen und theoretischen Bildbarkeit zu verändern und zwar derart, dass die Zugangskriterien gedehnt werden (Sonderschulen usw.) und damit auch Schüler mit defizitären Startbildungsdispositionen den Eintritt in die institutionelle Bildungsvermittlung schaffen, braucht es ganz rapid anwachsende Investitionen. Der Grund dafür ist darin zu suchen, dass es auf einmal neue Programme braucht, neue Installationen, spezifisch ausgebildetes Personal und neue Erkenntnisse im Forschungsbereich der Sonderpädagogik. Extensionale Forcierungen auf der Dimension Ext^{diachr.} bedeutet der Einbezug neuer gesellschaftlicher Altersgruppen unter- und oberhalb des bestehenden Altersintervalles. Diese Strategie verlangt vom Start weg nicht nur einfach den kopieartigen Ausbau bestehender Institutionen, sondern eine völlig neue Planung und Realisierung aller institutioneller Bildungsinfrastrukturen, sei es nun für die Erwachsenenbildung und/oder die Vorschulbildung. Die darob rasch ansteigenden Mehrinvestitionen bleiben allerdings nach einer bestimmten Entwicklungszeit eher konstant. Die Initiierung neuer institutioneller Bereiche wirkt immer ausgabenintensiv. Zuletzt bleibt uns noch die Veränderung der Bildungsinhalte. Hier bleiben die Investitionen mehr oder weniger konstant, da andere Programminhalte keine besonderen immanenten technologischen und personellen Konsequenzen haben. Einzig die Entwicklung neuer Programme und deren Diffusion in einem System verlangen zu Beginn spezifische Mehrinvestitionen.

INSTITUTIONALISIERUNGEN DURCH GEO- POLITISCHE EINHEITEN IM VORSCHUL- BILDUNGSSEKTOR

KURZFASSUNG

Bildungsvermittlungsleistungen für Kinder im Vorschulalter wurden im Ablauf der gesellschaftlichen Entwicklung von verschiedenen Instanzen entweder syn-oder diachron wahrgenommen, wobei Form und Inhalt der Vermittlungsanlässe mehr oder weniger systematisch konstruiert wurden. Mit diesen Ausführungen soll gezeigt werden, aus welchen Gründen, in welcher Art und Weise und mit welchen Effekten der Staat (Gemeinde) sukzessive institutionalisierte Bildungsangebote zu machen begann und dadurch die konventionellen Bildungsanbieter (vor allem die Familie) entlastete. Neben dem Staat sind in letzter Zeit aber andere Bildungsanbieter für Vorschulkinder aufgetreten: Buchverlage und Fernsehanstalten. So offerieren heute parallel nebeneinander verschiedene Instanzen Bildungsanlässe, wobei sie sich aber grundsätzlich in ihrer Organisation und Kapazität und damit auch in ihren Vermittlungsmöglichkeiten unterscheiden. Ihre allgemeine Flexibilität gegenüber den sich stets verändernden Bedürfnissen auf Seite der Bildungsnachfrager und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, ihre Fähigkeiten, neue wissenschaftliche Erkenntnisse didaktischer Natur zu integrieren, schliesslich auch ihre Möglichkeiten, selbst Bedürfnisse systematisch durch Propaganda und Legitimation zu beeinflussen sind da von differenzierter Natur. Während dem die traditionelle institutionelle Vermittlungsinstanz Familie immer mehr Einbussen in ihrem Vermittlungskapazitätsbereich erleidet, können die andern Instanzen auf der Basis ihrer Möglichkeiten stellvertretend und damit aber auch alternativ im Vorschulbereich agieren.

INSTITUTIONALISIERUNGEN DURCH DEN STAAT/DIE GEMEINDE IM BILDUNGSSEKTOR

BEISPIEL: VORSCHULBILDUNGSSEKTOR

Institutionalisierung

Unter der Institutionalisierung eines Bildungsfeldes versteht man einen Prozess und das Resultat dieses Prozesses, den das im Bildungsfeld eingeschlossene soziale Aggregat (Gruppe, Klasse usw.) vollzieht resp. realisiert. Prozess und Resultat zeichnen sich im besonderen dadurch aus, dass die auftretenden sozialen Bildungsereignisse und Komplexe solcher Ereignisse bezüglich ihrer Auftrittswahrscheinlichkeiten immer systematischer werden. Ihre Voraussagewahrscheinlichkeit wird erkennbar. Soziale Bildungsereignisse sind darstellbar durch Interaktionen zwischen komplementären Bildungsakteuren (Bildungsobjekt/Bildungssubjekt), ihren mehr oder weniger intendierten und methodisch strukturierten Verhaltensweisen im Rahmen eines zeitlich-räumlichen Kontinuums: $\text{Soziales Bildungsereignis} = f(\text{Akteure}, \text{Interaktionsverhalten}, \text{Raum}, \text{Zeit})$. Die Auftrittswahrscheinlichkeiten der vier Funktionsdimensionen bedeuten, dass aus der Menge aller möglichen sozialen Bildungsereignisse (Kombinationen aller vorhandener Dimensionsausprägungen) Teilmengen mit einer bekannten Wahrscheinlichkeit realisiert werden können. Eine Systematisierung der Auftrittshäufigkeit und zugleich der zeitlich-räumlichen Gebundenheit verlangt Planung und Regelung. Neben dieser eher elementaren Betrachtungsweise von einzelnen Bildungsereignissen muss auch eine strukturell orientierte Betrachtung miteinbezogen werden. Bildungsvorgänge treten nicht isoliert auf, sondern Ereignisse bilden zusammen mit andern Ereignissen eigentliche Bildungsstrukturen. Und zu dieser synchronen Betrachtung kommt noch eine diachrone: Ereignisstrukturen folgen sich im Verlaufe der zeitlichen Entwicklung im Hinblick auf angestrebte Bildungseffekte bei Akteuren zwangsläufig. Institutionalisierung bedeutet also auch, dass eine diachrone und synchrone Koordination von Ereignissen mit bekannten Auftrittshäufigkeiten angestrebt werden muss. Der Schwellenwert, bei dem ein Bildungsfeld aus einem nichtinstitutionalisierten Zustand in einen institutionalisierten hinüberwechselt, ist ein definitorisch-pragmatisch festgelegter. Die

beiden Extremfälle, welche den möglichen Intervallsraum abgrenzen, wären einerseits die Bildungsnichtinstitution, bei der alle Ereignisse, Ereignisstrukturen und Ereignisstrukturabfolgen mit einer gleichen Häufigkeit auftreten und anderseits die Totalinstitution mit dem zentralen Merkmal völlig determinierter Auftrittswahrscheinlichkeiten von Ereignissen und Ereigniskomplexen. Der erstgenannte Fall hätte eine maximale bildungsspezifische Unsicherheit und Desorientierung bei den Bildungsmitgliedern zur Konsequenz. Bildungseffekte wären nicht voraussehbar und gesellschaftlich nicht zu instrumentalisieren. Im zweitgenannten Fall wäre eine totale Planung, ein umfassendes social engineering vorhanden, welche personale Identitätseinbringung verunmöglichen würde. Beide Extreme sind nicht durchführbar, das erste aus Gründen des Überlebensnotwendigen Systematisierens von gesellschaftlichen Ereignissen und das zweite aus Gründen nicht erfassbarer individueller, sozialer und natürlicher Imponderabilien.

Funktion von Institutionalisierungen

Nach der definitorischen Vorarbeit muss in einem nächsten Schritt die eigentliche Funktion von Bildungsinstitutionalisierungen angegangen werden. Ganz allgemein gefasst sind Institutionalisierungen überall dort in der Sozietät notwendige Voraussetzungen, wo soziale Gruppen systematisch und während einer längeren Zeitspanne, mit einem minimalen Grad von Konsensus ein Ziel anpeilen. Dieser präferable Zielzustand kann nur geplant erreicht werden, wenn alle dafür notwendigen instrumentellen Ereignisse innerhalb einer Vorbereitungszeit personell, interaktionell, aktionell, zeitlich und räumlich koordiniert werde. Wo gesellschaftliche Ziele langfristige soziale Manipulationen bedingen, müssen Institutionalisierungen als Voraussetzungen geschaffen werden. Hinter jeder Institutionalisierung sind also mehr oder weniger explizite und übereinstimmende Ziel- und Methodenkonsense der Mitglieder vorhanden. Im Rahmen des Vorschulbildungsbereichs wären Institutionalisierungen durch den Staat oder/und durch die Gemeinde eine Systematisierung der bis anhin unkoordiniert von mehreren Trägern, mit differenzierten Zielen

wahrgenommenen, methodisch unreflektiert vollzogenen Vermittlungsleistungen im Vorschulbereich. Familie, gemeinnützige klerikale und profane Organisationen, Betriebe usw. partizipierten an den unsystematischen Konstruktionen von Bildungsereignissen für Vorschulkinder. Durch eine Systematisierung werden für alle Schüler in einem räumlichen und zeitlichen Kontinuum relativ gezielt Bildungsereignisse mit gleichen Akteuren geschaffen. Unter dem Aspekt der bereits bestehenden Bildungsinstitutionalisierungen würde eine Systematisierung der Vorschulbildungsereignisse nichts anderes als eine Ausdehnung der Institution Schule nach unten auf der Altersdimension bedeuten. Insofern ist jede Institutionalisierung im Vorschulbereich eine Verschulung.

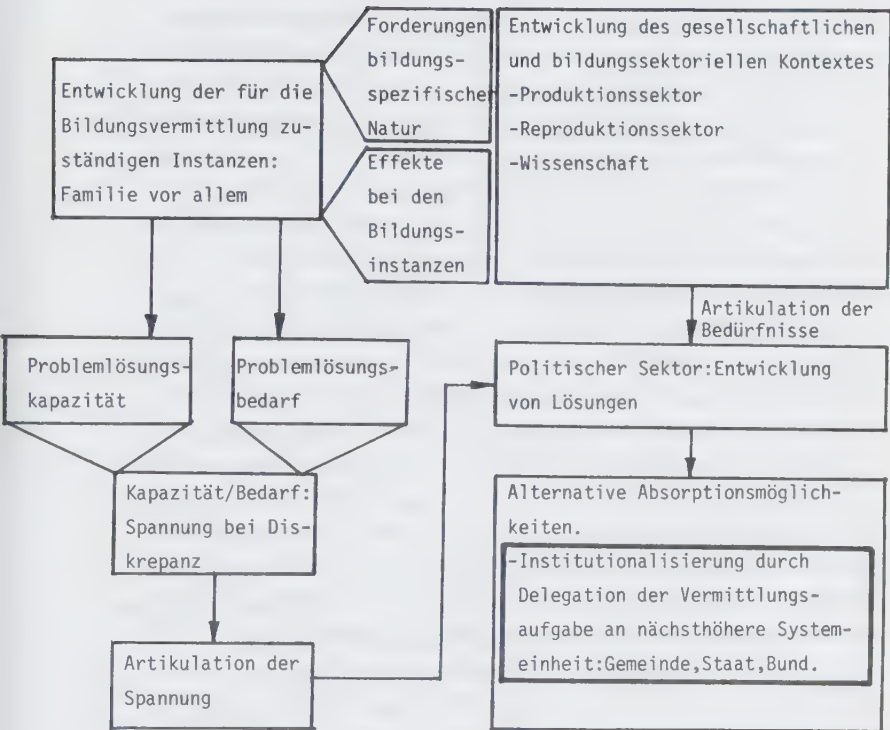
Auslösung von Institutionalisierungsprozessen

Nach der Definition und objektiven Funktionszuschreibung wollen wir ganz grob die Ursachen ins Auge fassen, welche zu Institutionalisierungen von bisher unerfassten Bildungsprozessen in Bildungsfeldern führen. Institutionalisierung ist ganz allgemein ausgedrückt eine unter andern Methoden, Spannungen zu absorbieren, welche daraus entstehen, dass zwischen Problemanforderungen an ein soziales System und vorhandener Problemlösungskapazitäten eine negative Diskrepanz besteht. Die mangelnde Kapazität muss mehr oder weniger darauf zurückzuführen sein, dass die Teilsysteme relativ autonom und unkoordiniert agieren und, mit ihrer Systemumgebung vereint, Probleme generieren, welche mit einer Zielsetzung in Konflikt geraten. Für alle Instanzen unserer Gesellschaft mit Bildungsaufträgen im Vorschulbereich bedeutet das, dass ihre Aktionen bezüglich der Konstruktion von Bildungsereignissen derart ineffektiv sind, dass sie den allgemeinen und spezifischen gesellschaftlichen Zielvorstellungen nicht mehr genügen können, das heisst Anlass zu perzipierten Diskrepanzspannungen werden. Konkreter heisst das, dass die zur Zeit verantwortlichen Vermittlungsinstanzen Familien den ihnen immer mehr und immer spezifischer zugeordneten Aufgaben bei parallel verlaufender Kapazitätsverminderung nicht mehr

zufriedenstellend Rechnung tragen können. Die Spannungen zwischen gesellschaftlich, vor allem ökonomisch verlangten Leistungen und realisierbaren Effekten ist so gross, dass sie von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren in unterschiedlicher Intensität und Strukturiertheit zu Handen der politischen Instanzen formuliert werden. Eine Institutionalisierung, in unserem Falle die Delegation der Vermittlungsaufgabe im Vorschulbildungsbereich von dezentralen Instanzen mit geringen Kapazitäten an zentrale Instanzen mit grossen Kapazitäten ist eine mögliche Methode, um Spannung zu vermindern oder gar zum Verschwinden zu bringen. Es sind aber auch andere Spannungsverminderungsmethoden denkbar, und sie werden auch ab und zu so vorgebracht. So könnte zum Beispiel die Kapazität der bis jetzt zuständigen Instanzen wieder vergrössert werden. Durch gezielte Elternschulung, durch grössere Präsenz des Vaters, durch vorgeschriebene architektonische Infrastrukturleistungen in der Wohnung und um die Wohnung herum könnten die Kapazitäten der heute immer schwächer werdenden Kleinfamilie vergrössert werden. Es wäre aber auch möglich und dies wird immer mehr auch realisiert, dass andere neue Bildungsvermittlungsinstanzen auftreten und Funktionen der kapazitätsschwachen Instanzen stellvertretend übernehmen. So treten heute vermehrt die Massenmedien (Radio, Fernsehen) auf, um auf einem sich stetig wandelnden Vorschulbildungsmarkt als alternative Anbieter zu figurieren. Schematisch soll die Auslösung von Institutionalisierungen allgemein kurz dargestellt werden.

Schema 14

Ursache von Institutionalisierungsvorgängen allgemein



Spezifikation des Modells auf den Vorschulbereich

Wenn wir den schematisch und paradigmatisch dargestellten Institutionalisierungsverlauf mit seinen Ursachen auf den Vorschulbereich hin spezifizieren, so müssen wir uns vorerst wieder das bereits vorgestellte Tauschmodell mit den Vorschulkindern als Tauschelemente in Erinnerung rufen. Dazu müssen wir uns der gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen bewusst werden, welche eine Institutionalisierung auf Seiten der Kinder und auf Seiten des ökonomischen Sektors hätte.

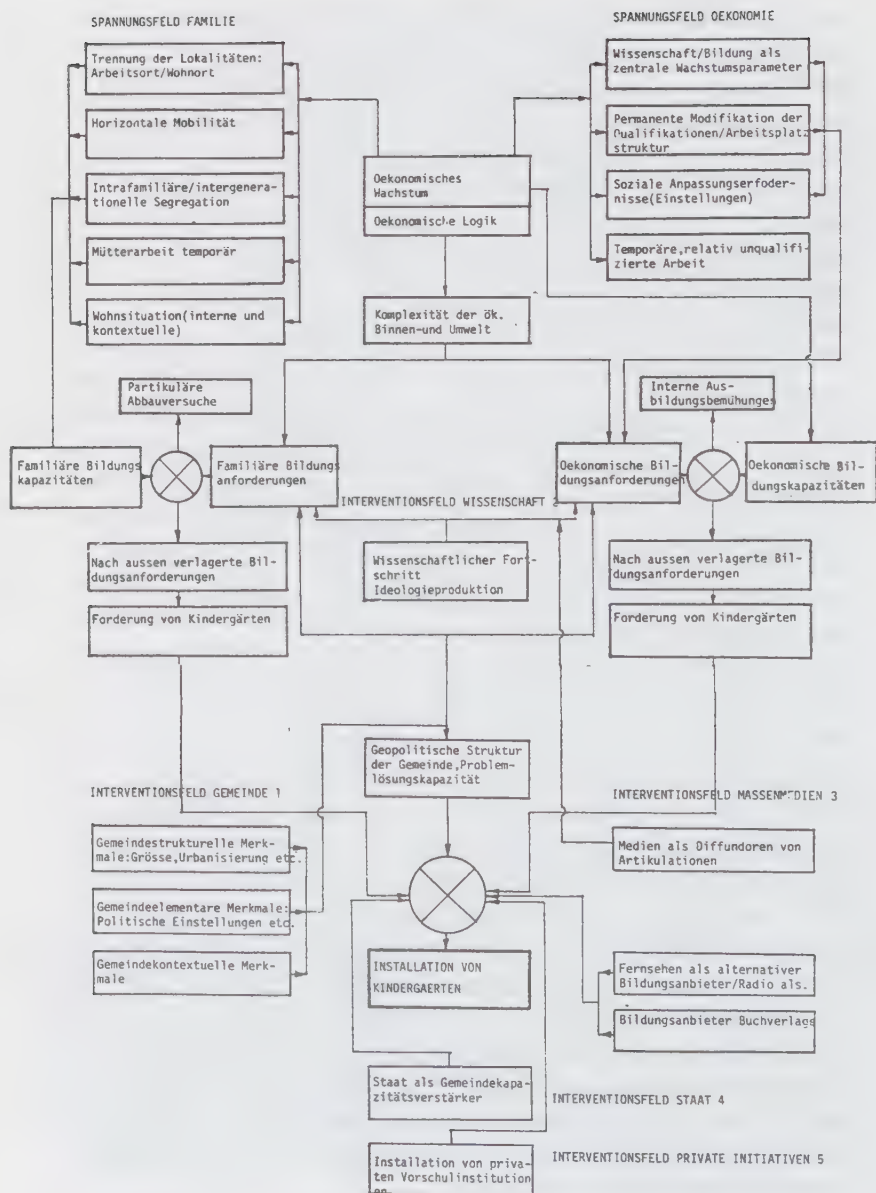
Für die Vorschulkinder haben erworbene Bildungsdispositionen, welche auf formale Art(via staatlich/kommunale/private Bildungsinstitutionen) vermittelt worden sind,einmal einen Qualifikationsaspekt, in dem sie nämlich für ökonomische und ausserökonomische Lebensbereiche verwendbar sind.Dazu weist der durch den Vorschulbildungsprozess indirekt mittangierte Bildungsstatus dem einzelnen im Rahmen der Gesellschaft eine Position zu,an der er sich und andere orientieren können.Der Bildungsstatus wirkt seinerseits wieder instrumental,wenn es um legitime Zugänge zu andern gesellschaftlichen Gütern geht.Für den ökonomischen Bereich auf der andern Seite, welcher in den Faktor Arbeit inkorporierte Bildung dauernd und immer mehr benötigt,haben die Früherfassungstendenzen des Bildungswesens im Hinblick auf kompetente und solidarische Arbeitskräfte ebenfalls eine wichtige Funktion zu erfüllen.Institutionalisierung des Vorschulsektors kann also für beide Seiten,für Bildungsanbieter und Bildungsnachfrager,positive Konsequenzen haben:Für Kinder schaffen sie Voraussetzungen für einen offenen und homogenen Zugang zu Bildungsgütern.Dieser Zugang war früher nur für Teilgruppen von Kindern zu erschliessen.Bildungsaspirationen auf dieser Altersstufe werden prinzipiell für alle gesellschaftlichen Gruppierungen wenigstens formal einlösbar.Für ökonomische Organisationen bringen sie umfassendere und gleichmässig verteilte Bildungsgrundlagen der organisatorischen Mitglieder und der als Konsumenten agierenden gesellschaftlichen Angehörigen.Für den ökonomischen Entwicklungsstand unseres Zeitalters sind beide Aspekte von zentraler Bedeutung (Umstrukturierung der Faktoren zu Gunsten der Regelungs-und Steuerungsarbeit im Arbeitsprozess,Absatzschwierigkeiten bei Massenfabrication). Für den gesellschaftlichen und individuellen Reproduktionsbereich ausserhalb der Produktion und Konsumtion(Freizeit,familiärer Unterhalt usf.)haben Institutionalisierungen im Vorschulbereich ebenfalls spannungsabsorbierende Effekte,in dem dort Dispositionen vermittelt werden,welche für eine in der komplexen modernen Industriegesellschaft notwendige Lebensbewältigungskapazität(Verkehr,Information,Hygiene usf.) konstituierend sind.Spannungsperszipierende und spannungsartikulierende

gesellschaftliche Gruppen sind nicht ein-und diesselben. Artikulation bedingt einen minimalen Grad an Spannungsstrukturierungskompetenz (theoretisch elaborierte Modelle über Zusammenhänge) und adäquater Formulierung zu Handen strategisch entscheidender politischer Instanzen. Artikulanten sind nun ausser- und innerhalb des Bildungssektors zu finden. Bestimmte externe Gruppen mit niedrigem Organisationsgrad treten zum Beispiel immer wieder mit ihren Forderungen direkt an die bestehenden Bildungsinstitutionen heran, welche ihrerseits, auf der Basis der mobilisierbaren Kapazitäten, gar nicht in der Lage sind, den Forderungen seriös zu begegnen (Sprachprobleme der Ausländerkinder, Verkehrserziehung usw.). Dies kann der Anlass dazu sein, dass sich auch interne Gruppen zu artikulieren beginnen (Lehrer) und neue Installationen fordern, welche Dienstleistungs- und damit Entlastungsaufgaben zu übernehmen hätten (Psychologischer Dienst, Medizinische Betreuung, Aufgabenhilfe usw.). Wir sehen also, dass interne und externe Artikulationen nicht isoliert zu behandeln sind, sondern Transferwirkungen zeigen können. Neben diesen direkten Artikulationen gibt es nun die indirekten über den staatlich/kommunalen Steuerungssektor, das heisst über den politisch zuständigen Bereich. Diesen Weg gehen eher Gruppen mit hohem Organisationsgrad und/oder Gruppen mit informellen Beziehungen und Machtanteilen. Vom zentralen politischen Sektor erwarten sie Interventionen entsprechend ihren Intentionen. Neben diesen beiden Formen der Spannungsmanipulation: Transfer und Artikulation zu Handen des politischen Sektors, gibt es auch Kopplungen davon. Die Spannungen im externen Raum werden gegenüber den politischen Instanzen ausformuliert. Diese reagieren darauf mit Forderungen gegenüber dem Bildungssektor ohne gleichzeitig aus Massnahmen für eine Kapazitätssteigerung einzuleiten. Konsequenz dieser Aktionen sind steigende Spannungen im Rahmen des Bildungssektors. Eine Möglichkeit des Sektors besteht in der Folge darin, selbst Ansprüche gegenüber dem politischen Sektor geltend zu machen, sei es in Richtung einer Funktionsentlastung und/oder in Richtung erhöhter Ressourcenzuteilungen. In den nachfolgenden

Erläuterungen sollen spezifische Ursachen diskutiert werden, welche zu Spannungen und schliesslich zu Institutionalisierungen im Vorschulbereich geführt haben. Es werden dabei zwei zentrale Forderungsinstanzen verwendet, welche an Institutionalisierungen im Vorschulbereich interessiert sind: Familie einerseits und ökonomischer Sektor andererseits. Für die Entwicklung und damit auch für die Spannungsbedingungen der beiden Bereiche ist die Variable ökonomisches Wachstum auf der Basis einer ökonomischen Logik die zentralste und unabhängigste. Sie bestimmt mehr oder weniger vermittelt die beiden Spannungsfelder, aus denen schliesslich direkte Forderungen nach einer Institutionalisierung des Vorschulbereichs kommen. Familie = Spannungsfeld 1, ökonomische Organisationen = Spannungsfeld 2. Gleichzeitig wirkt diese zentrale Variable aber auch auf die nächst höhere gesellschaftliche Systemebene (gepolitische Einheiten), in dem sie die Entwicklung der Gemeinden bestimmt, welche für eine institutionelle Problemlösung auf der zweiten Ebene zuständig sind. In einem dezentralisierten geopolitischen System wie es der Aargau darstellt, gibt es für die Gemeinden ganz unterschiedliche Entwicklungsmuster. Ihre verschiedenen, sich als Resultate von Entwicklungsverläufen manifestierenden Kapazitäten erlauben, resp. verhindern dann das Einrichten von Vorschulinstitutionen. Gemeinden = Interventionsfeld 1. Der Bereich der Wissenschaft und der gesellschaftliche Bereich der Ideologieproduktion müssen ebenfalls in das Modell eingebracht werden. Die Wissenschaftsdisziplinen Pädagogik, Psychologie, Sozialpsychologie, Soziologie haben durch ihre Vorschulforschungsergebnisse in den letzten zehn Jahren immer mehr die Relevanz dieses Lebensbereiches für spätere Bildungsbereiche aufzuzeigen versucht. Dazu kam, dass diesem Vorschulbildungsbereich im weiteren ein relativ grosses Mass an sozialer Determiniertheit und damit sozialer Manipulierbarkeit zugeordnet wurde. Diese wissenschaftlichen Bemühungen sind natürlich nicht losgelöst von der gesellschaftlichen Praxis bestimmter sozialer Gruppen und damit auch von deren Interessen zu betrachten. Ihr situatives Ideologiebedürfnis wirkt sich auch auf die Wissenschaftsproduktion der Gesellschaft aus. Schrittweise haben

politische Gruppierungen die Postulate einer institutionalisierten Vorschulbildung aufgenommen. Oft geschah es allerdings aus ganz unterschiedlichen Interessenlagen heraus, welche sich aber in rein formalen Forderungen zu einem Scheinkonsens zusammenfügten. Bei einer inhaltlichen Konkretisierung der Forderungen und/oder bei Begründungsdarlegungen kamen aber bald die Differenzen zum Vorschein. Während bei den einen Gruppierungen rein funktionalistische, effizienzorientierte Argumentationen durchzuschimmern begannen, versuchten andere mit kompensations-spezifischen Ansätzen und Emanzipationszielsetzungen ihre Forderungen zu begründen. Wissenschaft und Ideologie = Interventionsfeld 2. Schliesslich muss ergänzend der wesentliche Interventionsbereich Massenmedien eingebracht werden. Durch ihre systematische Diffusion von Forschungserkenntnissen und darauf aufbauenden bildungspolitischen Ansprüchen in der Gesellschaft verstärkten sie die Spannungen in den zuständigen Bildungsinstitutionen. Vorstellungen von neuen und möglichen alternativen Bildungsinstitutionsformen halfen Forderungen zu konkretisieren. Gleichzeitig aber traten die Massenmedien als neue Bildungsanbieter auf, begannen eine selbst publizierte institutionelle Lücke selbst zu füllen. Sie verstärkten also die Spannung und waren zugleich spannungsabbauende Instanzen. Massenmedien = Interventionsfeld 3. Die Artikulationen aus den beiden Spannungsfeldern Familie und Ökonomie gelangen an die nächst höhere Systeminstanz, das heisst an die Gemeinde. Wieweit sie diesen artikulierten Forderungen entsprechen kann, hängt von ihren Innovationskapazitäten ab. Die Entsprechung ist aber ebenso abhängig von den zentralen staatlichen Einrichtungen, welche Innovationen von Gemeinden unterstützen oder bremsen können, je nach ihrem Interventionsmodus. Staat = Interventionsfeld 4. Eine weitere für uns wesentliche Spannungsabbaumöglichkeit in den beiden Spannungsfeldern ist die private Installation von Vorschulinstitutionen, seien sie nun firmeneigen oder Effekt einer Elternaktion. Diese Aktionen können durch ihren Auffangcharakter den Gemeinden temporär erlauben, auf eine Installation von Kindergärten zu verzichten. Private Aktionen = Interventionsfeld 5.

Schema 15



Institutionalisierung des Vorschulsektors im Rahmen der Entstehung eines eigentlichen Vorschulbildungsmarktes

Es ist immer wieder schwierig, in einer gezwungenermassen diachron ablaufenden Arbeit Kapitel zu verfassen, welche einerseits Voraussetzung für, andererseits Resultat von nachfolgenden Kapiteln sind. So verhält es sich ganz spezifisch mit diesen folgenden Ausführungen. Sie müssten als Bedingung die Erläuterungen über die Institutionen Gemeinde und Massenmedien haben, der Vollzug der Entwicklung dieser Bereiche aber beruht selbst wieder zum Teil auf diesen Ausführungen. Wenn in diesem Abschnitt über die Entwicklung von marktähnlichen Phänomenen im Vorschulbereich referiert wird, so wird primär einmal der Anschein erweckt, als hätte es in früheren gesellschaftlichen Entwicklungsstadien diese nicht gegeben. Diesem Einwand ist zu entgegnen, dass prinzipiell schon immer ein Markt in diesem Bildungsbereich bestanden hat, auf dem sich Bildungsanbieter und -nachfrager getroffen haben. Aber auf der Anbieterseite bestand die faktische Situation, dass in ökonomischen Termini ausgedrückt ein Monopolist oder wenige Oligopolisten vorhanden waren. Die Institutionen Familie, Kirche, Gemeinde, Staat traten in spezifischen historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsphasen quasi als Alleinanbieter auf und verhinderten dadurch, dass Vorschulkinder im Rahmen ihrer familiären Institution mit verschiedenen pluralistischen Angeboten konfrontiert waren. Wir sehen also, dass ein konstitutives Merkmal des Marktes, nämlich der Wettbewerbs- und Konkurrenzcharakter fehlte: Substituierbare und alternative Bildungsangebote und damit auch Äusserungen von neuen Nachfragesituationen. Wohl gab es immer komplementäre Angebote, wie etwa solche kirchlicher, staatlicher, kommunaler, privater Organisationen (Sonntagsschulen für Kleinkinder, Anlässe der Heilsarmee, Kinderkrippen industrieller Betriebe usw.). Sie alle konkurrenzten aber die zentralen Bildungsanbieter nicht, sondern stellten Ergänzungen in einem spezifischen Bildungsbereich dar oder hatten mehr oder weniger direkt instrumentellen Charakter

für den zugeordneten gesellschaftlichen Bereich (Ökonomie, Kirche). Heute zeigen sich immer mehr Auflockerungstendenzen im Anbieterbereich. Neue, nicht nur komplementäre und verstärkende Anbieter sind erschienen und haben konkurrenzähnliche Zustände provoziert. Wie weit sie aber nur Scheinkonkurrenten sind, das heisst formal wohl andere Programme anbieten, Programme mit neuen modernen didaktischen Konzeptionen auf entsprechenden medialen Infrastrukturen, in Tat und Wahrheit aber ganz ähnliche Inhalte vermitteln, ist dabei eine andere Fragestellung, der wir uns später noch zu widmen haben. Auf jeden Fall sind sie formale Konkurrenten und sie werden von den bisherigen Bildungsinstitutionen auch als solche wahrgenommen. Von einem wenigstens formalen Konkurrenzmechanismus im Vorschulbereich kann dann gesprochen werden, wenn sich die Bildungsnachfrager auf dem Hintergrund dauernd und immer rascher ändernder Bildungsanforderungen mit verschiedenen und substituierbaren Angeboten konfrontiert sehen, deren Gebrauchseffekte vergleichbar sind und denen auch ähnliche Tauschkonditionen zugeordnet werden können. Im Vorschulbereich sind in der zeitlichen Abfolge als Bildungsanbieter aufgetreten: Familie, Kirche, Gemeinde, Staat, Zeitungen, Radio, Fernsehen und Buch. Bei den letzteren Anbietern ist es allerdings schwierig von eigentlichen Institutionen zu sprechen. Doch durch ihre permanente, systematische, intervallskonstante und programmierte Aufbaukonzeption haben sie zwangsläufig institutionellen Charakter. Neben diesen Anbietern sind in den letzten Jahren auch verschiedene komplementäre und oft marktlückenfüllende Angebote durch verschiedene Instanzen gemacht worden: Kindertheater, Kindermateliers, Kinderspielplätze usw. Alle zusammen drängen heute parall. nebeneinander auf den Markt und versuchen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Methoden und Selbstverständnissen Nachfrager anzusprechen, Nachfrager, welche selbst durch die rasche gesellschaftliche Entwicklung und die damit zusammenhängenden Bildungsbedürfnisse verunsichert worden sind. Ich will versuchen,

die Entwicklungshintergründe dieses neuartigen Angebotszustandes klarer herauszuarbeiten. In einem ersten Schritt wird die Aufmerksamkeit auf strukturelle Merkmale der Bildungsanbieter neuerer und älterer Provenienz gelenkt. Sie bestimmen in einem hohen Mass deren Fähigkeiten, rasch, flexibel und adäquat auf die sich verändernden Nachfragebedingungen einzugehen, sie frühzeitig zu erkennen und sie entsprechend zu sättigen.

Die Flexibilität der Bildungsanbieter

Familie und Schule haben Mühe, auf Grund der ihnen zur Verfügung stehenden Kapazitäten, neuen Bildungsanforderungen dauernd gerecht zu werden. Die Familie der modernen Industriegesellschaft, eine zahlenmässig kleine Zweigenerationengruppe mit niedrigen Präsenzzeiten der Väter, mit wenig Aussenkontakten und beschränkten innern und äusseren Bildungsbedingungen hat im allgemeinen einen Bildungskapazitätsverlust erlitten, der ohne grundlegende Aenderungen nicht einfach wettgemacht werden kann. Die Institution Schule mit ihrer grossen strukturellen Komplexität, mit einem oft relativ hohen Dezentralisierungsgrad und der Gewohnheit einer monopolartigen Stellung ist ebenfalls nicht in der Lage, mit ihrer Kapazität für Innovation, rasch und adäquat auf die Nachfrageentwicklungen zu reagieren. Oekonomische Organisationen und Massenmedien als neue Bildungsanbieter sind da, auf dem Hintergrund ihrer wettbewerbsorientierten Verhaltensmaximen, viel eher in der Lage, Anpassungen an Nachfragemodifikationen vollziehen zu können. Zudem sind beide mehr oder weniger fähig, die Nachfrage selbst zu beeinflussen und damit Problemlösungskapazität und Problemlösungsbedarf miteinander in präferable Relationen zu bringen. Sie haben spezifische Instrumente zur Perzeption der Nachfrageentwicklungen wie etwa prognostische und trendanalytische Methoden, durch welche sie voraussichtliche Aenderungen simulativ antizipieren können. Damit haben sie auch die Möglichkeit, sich planend auf die Nachfrage ausrichten zu können. Familie und Schule haben dem recht wenig Effektives entgegenzustellen.

Fähigkeit zur Integration wissenschaftlicher Erkenntnisse

An die relativ entwickelte Reaktionsfähigkeit, sei es nun im Bereich der Wahrnehmung externer Entwicklungen, sei es in der Verarbeitung und in der Neueinstellung, ist oft auch die Kapazität gekoppelt, Erkenntnisse der Wissenschaften, in unserem Falle der Erziehungswissenschaften und der Didaktik, lokalisieren und darauf auch verwenden zu können. Die Kanäle zu den Oertlichkeiten der institutionellen Wissensproduktion (Hochschulen, private Forschungsinstitute usw.) sind bei ökonomischen Einheiten und bei den Massenmedien besser ausgebaut als bei den staatlich/kommunalen und familiären Institutionen. Dazu kommt der wesentliche Umstand, dass für die Umsetzung der abstrakt formulierten wissenschaftlichen Ergebnisse in konkrete Handlungsanweisungen spezifisch eingesetzte Instanzen zur Verfügung stehen. Diese Umsetzungen werden in der Gesellschaft sonst nicht institutionelle abgesichert geleistet.

Alle diese Prozesse können Familie und Schule nicht derart effizient gestalten. In seltenen Fällen bestehen institutionalisierte Kontakte zur Wissensproduktion, noch seltener werden systematisch Transformationen wissenschaftlicher Erkenntnisse zu Gunsten der praktischen Verwendbarkeit in ihnen möglich sein. Relativ schlechte Reaktions- und Integrationsleistungen der Familie und Schule werden mitunter in der bildungspolitischen Diskussion als Vorteile bezeichnet, weil durch diese Trägheit fluktuierende und oft als modisch bezeichnete Entwicklungen auf der Angebotsseite gar nicht mitvollzogen werden, die sich später dann als nicht relevant herausstellten. Eine Auspielung dieser nicht intendierten Trägheit gegenüber entwickelten Innovationskapazitäten scheint mir aber nicht gerechtfertigt, sondern eher eine situative Legitimation von relativ unentwickelten Lerninfrastrukturen zu sein.

Spannungen im Verhältnis zwischen Angebots- und Nachfrageentwicklungen im Vorschulbereich

Ich komme nun dazu, aufzuzeigen, wie es den beiden neuen zentralen Bildungsanbietern Ökonomie und Medien gelang, die Monopolstellungen von Familie und Schule sukzessive zu durchbrechen. Wir müssen dabei

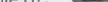
von Entwicklungen auf der Nachfrageseite her ausgehen, zeigen, wie sie sich äusserten und schlussendlich, auf was sie zurückzuführen sind. Darauf geht es darum, zu erläutern, wie die ursprünglichen Monopolisten auf diese Nachfrageentwicklung reagierten. Erst eine Berücksichtigung beider Marktseiten kann uns umfassend darüber Aufschluss geben, warum diese Angebotsdefizite entstehen konnten. Diese Defizite ihrerseits bildeten die Grundlage für einen erfolgreichen Einstieg der neuen Bildungsanbieter in den Vorschulbereich. Im vorhergehenden Schema versuchte ich anhand des ökonomischen Spannungsfeldes aufzuzeigen, wie sich im Verlaufe der ökonomischen und ausserökonomischen Entwicklung und der darauffolgenden Komplexitätssteigerung die Nachfrage nach Bildungsgütern vorerst einmal quantitativ und qualitativ vergrössert, resp. verändert hat. Bildung als ökonomisch immer zentraler werdender Wachstumsparameter und stetig steigende Bewältigungsansprüche von Binnen- und Umwelt erzeugten eine immer umfassendere und spezifischere Bildungsnachfrage, welche sich dazu noch permanent ändert. Immer mehr gesellschaftliche Mitglieder sehen sich gezwungen, permanente Bildungsanstrengungen zu unternehmen. Bildung wird ein zentraler Zugangsfaktor für personale und soziale Identitätsvorgänge, welche aufeinander abgestimmt sind. Die objektiv feststellbaren neuen Bedürfnisse werden durch Ergebnisse der Wissenschaft und durch Legitimations- und Ideologiebedürfnisse bestimmter gesellschaftlicher Gruppen mit Machtüberschüssen resp. Machtdefiziten mit den entsprechenden Artikulationsformen auch subjektiv verankert. Die neuen Massenmedien mit ihren kommunikativen Möglichkeiten sind Träger dieser Bedürfnisdiskussion (Metadiskussion). Sie lassen diese Diskussion rasch und expansiv diffundieren. Diesem Faktorenkomplex auf der Nachfrageseite, welcher aus spannungsauslösenden und intervenierenden Momenten besteht, standen auf der Anbieterseite vorerst nur die konventionellen Institutionen Familie und Schule gegenüber. Doch auf der Basis ihrer parallel verlaufenden Kapazitätsverluste (Familie) und Kapazitätsbeschränkungen (Ressourcenknappheit der Schule) konnten sie diesen Anforderungen nicht genügen. Eine

Möglichkeit des Spannungsabbaus in Richtung einer qualitativen wie auch quantitativen Nachfragesättigung bestand nun darin, das Problem auf die nächst höhere Systemebene zu verlagern, das heisst Gemeinden mit der Problemlösung zu beauftragen. Gemeinden, zum Teil unterstützt durch den Staat (Subventionspolitik), versuchten durch die Institutionalisierung der Vorschulbildung im Sinne einer institutionellen Expansion auf der Schüleraltersdimension nach unten die Nachfrage zu decken, welcher die Familien nicht mehr gewachsen waren. Nun ist hier die These, dass auch die Gemeinden mit Hilfe des Staates, auf der Basis der bestehenden geopolitisch heterogenen Struktur, nicht besonders in der Lage sind, der Nachfrage dezentralisiert zu genügen. Die Institutionalisierung des Vorschulbereichs ist ein sehr langwieriger Vorgang in heterogenen und dezentralisierten Systemen und dazu ein Prozess, der grosse Unterschiede in den Zugängen zu den neuen Institutionen mit sich bringt. Der ökonomische Sektor und die Massenmedien sind nun nicht nur einfache Substitute für die defizitären Bildungsinstitutionen. Sie implizieren ihrer Logik nach Formen und Inhalte der Bildungsvermittlung, welche im Unterschied zu den konventionellen Angeboten viel weniger einer gesamtgesellschaftlichen Kontrolle zugänglich sind. Die leitenden Instanzen mit ihren Ziel- und Methodenvorstellungen sind nicht gesamtgesellschaftlich eingesetzt und deshalb auch legalisiert. Sie entziehen sich einer demokratischen Aufsicht weitgehend. Aus diesem Grunde ist die schrittweise angegangene Verlagerung von den konventionellen Bildungsanbietern zu den neuen auch zugleich mit einer Verschüttung universeller Mitverantwortungsmöglichkeiten verbunden, welche bis anhin den Betroffenen, wenigstens formal, zugesichert waren. Die bereits früher skizzierte Verzahnung zwischen Beschaffungssektor und Absatzsektor des ökonomischen Bereiches findet immer systematischer statt. Spannung und Entwicklung der Spannung zwischen der Nachfrage nach Vorschulbildungsgütern und dem staatlich/kommunalen Angebot lassen sich vereinfacht durch die

Discrepanzen in den beiden Entwicklungsfunktionen nachweisen. Die vier zentralen Nachfragevariablen: Oekonomische Qualifikationsstruktur, ausserökonomische Qualifikationsstruktur, wissenschaftliche Erkenntnis und ideologischer Druck können als Globalindex für eine Nachfrage Verwendung finden, dem allerdings die quantitative Bevölkerungsentwicklung beigeordnet werden muss. Er kann mit den bestehenden Angeboten an Bildungsinstitutionen von Staat und Gemeinden konfrontiert werden. Dieses Angebot ist darstellbar durch die Zahl der installierten Kindergärten in einem geopolitisch abgegrenzten Bereich. Die drei erstgenannten Nachfragevariablen entziehen sich weitgehend einer Operationalisierung und können deshalb im Rahmen dieser Arbeit nicht quantitativ abgebildet werden. Dafür ist es möglich, die institutionelle Angebotssituation der Gemeinden mit der allgemeinen Bevölkerungsentwicklung in Beziehung zu setzen. Objektbereich ist wiederum der Kanton Aargau mit seinen elf grössten geopolitischen Einheiten (Bezirken). Die Ausdifferenzierung in die Bezirke wird hier auch unter dem Aspekt unterschiedlicher Entwicklungspotentiale gemacht.

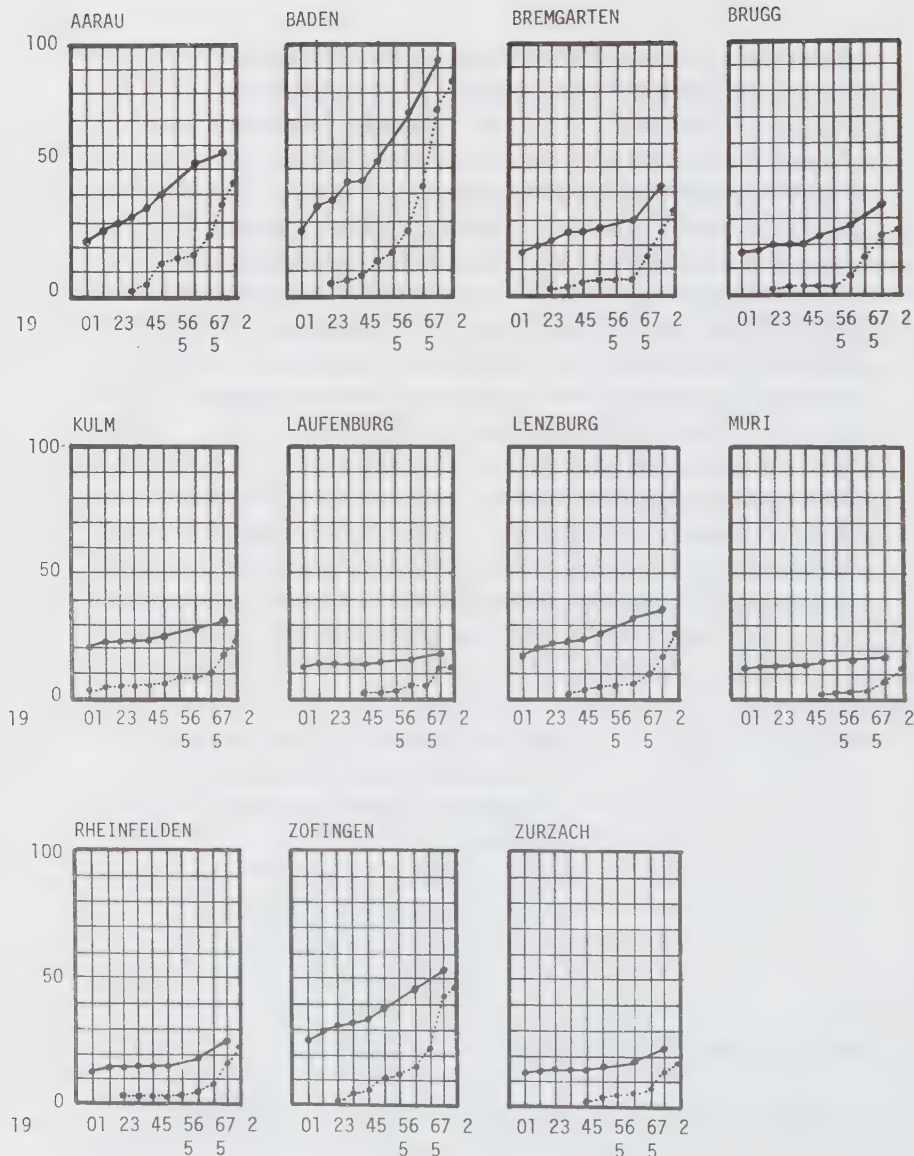
Statistische Graphik 1 Entwicklung der Angebotssituation
 (Kindergartenangebote) im Verhältnis
 zu quantitativen Nachfragevariablen
 Bevölkerungswachstum

Erhebungsjahre: 1910-1972.
Vorerst 1900-1950 alle Dekaden, von dann
weg alle 5 Jahre aufgenommen. Quellen:
Eidg. Volkszählung, Rechenschaftsberichte ED, AG.

Bevölkerungsentwicklung allgemein: 

Veränderung der Kindergartenangebote.....

immer bezirks-
spezifisch



Ordinatencode:

-Für Bevölkerungswachstum

Angaben mal 1000

-Für Anzahl Kindergärten im Bezirk Angaben real

Wenn wir die beiden Variablen(Wohnbevölkerung und Kindergartenanzahl) in der zeitlichen Entwicklung miteinander vergleichen,so lassen sich bei allen Bezirken grundsätzlich zwei Verlaufsphasen ausmachen.1.Phase: Die beiden Entwicklungen verlaufen in etwa parallel.2.Phase:Die Entwicklung der Kindergartenanzahl verläuft schneller als die Entwicklung der Wohnbevölkerung. Differenzen bei den einzelnen Bezirken sind allerdings bei den Phasentrennzeitpunkten(früherer oder späterer Uebergang zur 2.Phase) und bei der Entwicklungsgeschwindigkeit der Kindergartenanzahl festzustellen.Grob lassen sich folgende generelle Aussagen machen:

Bei den Unterschichtsbezirken ist der Beginn der 2.Phase Mitte der Sechzigerjahre(Muri,Laufenburg,Kulm,Zurzach).

Bei den Oberschichtsbezirken ist der Beginn der 2. Phase zu Beginn der Sechzigerjahre bereits zu lokalisieren(Baden,Aarau,Zofingen),ebenso bei den stark wachsenden Mittelschichtsbezirken(Rheinfelden,Bremgarten). Der generelle time lag in der Kindergartenentwicklung zwischen den Pilotbezirken und den Passagierbezirken beträgt etwa fünf Jahre.

DER INSTITUTIONALISIERUNGSVORGANG

IM RAHMEN EINES GEOPOLITISCHEN SYSTEMS

KURZFASSUNG

Die staatliche institutionelle Realisierungsform von Bildungsvermittlung im Vorschulbereich ist der Kindergarten. In einem auf Grund unterschiedlicher ökonomischer Entwicklungsverläufe und -bedingungen-kapazitäts- und spannungsspezifisch heterogenen geopolitischen System, wie es die schweizerischen Kantone mit ihren Subeinheiten (Gemeinden, Bezirke usw.) darstellen, in dem zugleich die Adoption der Innovation Kindergarten eine kommunalinterne Angelegenheit ist, musste und muss es zwangsläufig zu ganz verschiedenen Entwicklungszuständen im institutionellen Vorschulbereich kommen. Während dem einzelne Schrittmachergemeinden bereits um die Jahrhundertwende die Innovation in ihrer Gemeinde vollzogen haben, sind andere, relativ rückständige Gemeinden heute noch nicht dazu übergegangen, die Installation von Kindergärten vorzunehmen. Diese schulspezifischen Entwicklungsheterogenitäten als Folge differenzierter Kapazitäten und Bedürfnisse sind nicht nur im Vorschulbereich zu finden. Sie werden überall dort angetroffen, wo Dezentralisierungen der Problemlösungen bei ungleichen Lernvoraussetzungen und -erfahrungen Systembedingungen sind. Die systeminterne Diffusion der Innovation Kindergarten, welche in diesem Kapitel unter strukturellen-aktiven und kontextuellen-passiven Aspekten (sogenannte Lern- und Infektionsansätze) angegangen wird, berücksichtige ich in zwei Schritten:

1. Deskription der objektiv feststellbaren Diffusionsvorgänge räumlich-geographischer Art, wobei Bezirke und Gemeinden miteingeschlossen werden.
2. Eruiieren der wesentlichen Determinanten der geopolitischen Einheiten und ihrer Kontexte, welche die Innovationsvorgänge begünstigen resp. hemmen können. Hier werden drei Variablengruppen verwendet:

- Elementare Variablen (Haltungen, Einstellungen von gesellschaftlichen Mitgliedern in den geopolitischen Einheiten.
- Strukturelle Variablen der ganzen Gemeinde (Urbanisierung, Grösse usw.)
- Kontextuelle Variablen: Position der Gemeinde im Referenzkontext.

DER INSTITUTIONALISIERUNGSVORGANG IM VORSCHULBEREICH IM RAHMEN
EINES HETEROGENEN, DEZENTRALISIERTEN GEOPOLITISCHEN SYSTEMS
UND KONSEQUENZEN FÜR DIE ZUGÄNGE GESELLSCHAFTLICHER MITGLIEDER

Da die Einführung einer institutionalisierten Vorschulbildung in der Form von Kindergärten im Kanton Aargau im Zuständigkeitsbereich der geopolitischen Einheiten (Gemeinden) liegt und dieselben als Folge der ökonomischen Gesamtentwicklung ganz unterschiedliche Möglichkeiten zur Einführung besitzen, ergibt sich für Vorschulkinder ein Zugangsproblem, das bereits früher angedeutet worden ist: Die geopolitisch bedingte Zugangschance. Die kommunale Zugeschriebenheit von Vorschulkindern und von Schulkindern überhaupt macht diese direkt abhängig von den institutionellen Schulkapazitäten der Gemeinde. Die Installation von Kindergärten (Institutionalisierung) innerhalb von Gemeinden wird im verwendeten Erklärungsmodell als Adoption einer Innovation bezeichnet. Zwei Ursachenkomplexe werden für die Erklärung von Adoptionen primär aufgezeichnet:

1. Intrakommunale Problemlösungsanforderungen im Bereich Vorschule und die zugeordneten Lösungskapazitäten (im weitesten Sinne Lernfähigkeiten).
2. Extrakommunale, das heisst kontextuelle und wahrgenommene Prozesse im Vorschulbereich, welche Referenzrahmen für eigene Anforderungen und Lösungen sein können.

Der ganze Adoptionsprozess im aargauischen Kommunalssystem lässt sich dann objektiv als Diffusion der Innovation Kindergarten beschreiben.

Die Hauptaufgabe dieses Kapitels wird es sein, kommunale und extrakommunale Merkmale mit dem Adoptionsvorgang zu assoziieren. Unter Umständen zeigen sich auch hier-ähnlich der sozioökonomischen Perspektive-kommunale Schichtungen, welche mehr oder weniger Möglichkeiten bieten, Zugänge zu Vorschulinstitutionen zu eröffnen. Der Einstieg in die allgemeine Zugangsproblematik wird hier durch die Wahl der sekundären gesellschaftlichen Systemebene (Ebene Gemeinden)

begrenzt. Die dadurch zu zentralen Untersuchungsobjekten erhobenen geopolitischen Einheiten zeichnen sich als soziale Aggregate im Hinblick auf unsere Problemstellung durch folgende inhärente Merkmale aus:

1. Sie weisen eine relativ gute Abgrenzbarkeit auf und erlauben deshalb auch eindeutige Identifizierungen. Diese im Unterschied zu andern sozialen Einheiten manifesten Grenzen ergeben sich vor allem durch die vielen formalen Zuschreibungen der Mitglieder (juristische, politische, klerikale, schulspezifische und so fort).
2. Die kommunalen Einheiten besitzen eine territoriale und damit im weitesten Sinne auch ökologische Äusserung.
3. Eine bestimmte Handlungssektoren umfassende Autonomie erlaubt Selbstregulierungen und ist Basis für eigendynamische Prozesse.
4. Alle Einheiten haben spezifische Systemvergangenheiten (historische Komponente), welche gegenwärtiges und zukünftiges Handeln mit determinieren.

Die Entwicklung der relativ dezentralisierten Einheiten ist vor allem durch die ökonomische Entwicklung auf der Basis einer vorgegebenen natürlichen Ressourcenverteilung und geophysischen Struktur bedingt. Das Verhalten der ökonomischen Einheiten im Rahmen der umfassenden Wirtschaftsentwicklungen und auf Grund einer Verhaltenslogik haben in den historisch begrenzten Einheiten ganz unterschiedliche Entwicklungsmuster zur Folge gehabt. Standortwahl, Expansionen, Verlagerungen, Faktorentwicklungen usw. führten zu agglomerativen und deglomerativen Entwicklungen im Aargau und zwar mit dem Haupteffekt einer allgemeinen Konzentration: Immer weniger Gemeinden haben einen immer grösser werdenden Anteil an der Gesamtbevölkerung und an der Gesamtwirtschaft).

Statistische Graphik 2 Entwicklung der Gemeinden bezüglich der Einwohnerzahl im Aargau. Quelle: Wohnbevölkerung der Gemeinden 1850-1970, Eidg. Stat. Amt, Bern, 1971
1.=1850 / 2.=1970

50-99		100-199		200-499		500-999		1000-1999		2000-4999		5000-9999		10000-19999		Gemeinden mit Einwohnerzahl
1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
0	1	7	12	67	44	81	67	62	44	10	42	0	17	0	4	

Die wesentlichen Merkmale der Bevölkerungsentwicklung im Zeitintervall 1850-1970 sind einmal die Zunahme der grossen und auch sehr kleinen Gemeinden und die parallel dazu verlaufende Abnahme der mittleren Gemeinden, sowie die bereits erwähnte Konzentration der Bevölkerung auf urbane Gemeinden.

Die ökonomische Entwicklung zeigt eine typische Tendenz der modernen Industriegesellschaften: Der tertiäre und sekundäre Sektor konnten die Anteil auf Kosten des Primärsektors vergrössern. Dessen Anteil fiel von 42,2 % im Jahre 1888 auf 7 % im Jahre 1970. Rund ein Viertel aller Arbeitskräfte sind heute in der Erwerbskategorie "Metalle, Maschinen, Apparate, Fahrzeuge, Uhren" beschäftigt. Rund zehn Prozent arbeiten in der Erwerbskategorie "Handel". Diese zentralen Erwerbskategorien unterliegen stark Konzentrationsentwicklungen.

Durch die Bevölkerungs- und Ökonomieentwicklungen wurden in den geopolitischen Einheiten die strukturellen und kontextuellen Grundlagen stets verändert, welche für Innovationen massgebend sind. Während dem einzelnen Gemeinde immer grössere Kapazitäten aufbauen konnten, stagnierten andere oder retardierten sogar.

Konsequenzen der Isomorphie von geopolitischer Struktur und Bildungsstruktur

Von einer Isomorphie verschiedener Strukturen spricht man dann, wenn sie Aehnlichkeiten im strukturellen Aufbau (Kompliziertheit und Komplexität) aufweisen. In unserem Falle haben das aargauische geopolitische System und das Bildungssystem deckungsähnliche Strukturen. Die Einheiten beider Strukturen haben gleiche territoriale Extensionen, damit gleiche ökologische und gesellschaftliche Inhalte und gleiche Kontexte. Bildungseinheiten (Schulgemeinden) und politische Einheiten haben im Rahmen gleicher Problemvoraussetzungen und Problemkapazitäten zu agieren. Diese Kopplung des Bildungssystems an das geopolitische System bringt als Konsequenz eine Interdependenz: Auf der einen Seite werden Bildungsprobleme und Bildungsproblemlösungen abhängig von der übergeordneten geopolitischen Einheit.

Auf der andern Seite werden die geopolitischen Einheiten durch die Effekte des Bildungssektors mitdeterminiert. Für diese Arbeit ist nur die Richtung von Belang, welche von der geopolitischen Struktur zum Bildungssektor führt. Die historisch unterschiedlich verlaufenen Entwicklungen der kommunalen Einheiten innerhalb des umfassenden Systems Aargau finden ihren Niederschlag im Rahmen unserer Problemstellung dort, wo es um den Zeitpunkt des Auftretens und um Intensität von Bildungsnachfragen geht und zugleich auch dort, wo Zeitpunkt und Intensität der Problemlösung in Sinne von institutionellen Angeboten eine Rolle spielen. Der geopolitische Kontext schafft Bedingungen für das Entstehen von Bildungsproblemen und stellt gleichzeitig auch die Infrastrukturen für deren Lösung zur Verfügung. Die Tatsache der strukturellen Isomorphie beider Bereiche ermöglicht den Transfer von Heterogenitätserscheinungen des politischen Bereiches auf den Bildungsbereich im Kanton. Diese Verkopplung ist nicht selbstverständlich. Möglichkeiten der Entkopplung, das heisst der Nichtisomorphie sind nicht nur denkbar, sondern auch bereits realisiert. Vergrößerungen und Verkleinerungen von Elementen beider Bereiche (zB. grössere Schulinheiten: Schulbezirke usw.) können Transfers verhindern oder doch wenigstens verringern.

Die Institution Kindergarten als Innovationselement

Wie im Rahmen der Gesamtgesellschaft werden in den geopolitischen Einheiten schrittweise im Bildungsbereich Institutionalisierungen realisiert. Bei diesen Institutionalisierungen im umfassenden (Erfassung von neuen Gruppen und/oder Expansionen auf der Altersdimension) oder differenzierenden (Einrichtung spezifischer Institutionen für spezifische Bildungsgruppen) Sinn handelt es sich um eine Art Problemlösungselement, das die sozialen Einheiten beim Angehen eines Problems verwenden. Das Element ist dann eine Innovation, wenn es im bereits vorhandenen Lösungsrepertoire, das heisst im institutionellen Bereich noch nicht Teilelement war. Diese Elemente werden durch einen mehr oder weniger elaborierten

Adoptionsprozess in das Repertoire integriert. Die Diffusion der Innovationselemente in einem Kontext, welche als objektive Beschreibung der verschiedenen Adoptionen von Elementen im Zeitverlauf bezeichnet werden kann (Erfassung des Systemzustandes zum Zeitpunkt t_0 : Menge der innovierenden und bereits innoviert habenden Gemeinden und Vergleich mit Erfassung des Systemzustandes zum Zeitpunkt t_1 : Menge der innovierenden und bereits innoviert habenden Gemeinden usw.). In diesem Entwicklungsablauf bestehen Mengen von informatorischen Beziehungen (duale und plurale) zwischen Gemeinden, welche bereits die Innovation vollzogen haben (Referenz- oder Quellgemeinden) und Gemeinden, welche daran sind, diese zu vollziehen (Aktions- oder Senkgemeinden). Dieses Modell stimmt allerdings nur, solange ein dezentralisiertes geopolitisches System besteht, das heisst Informationskanäle nicht über die Zentrum gehen, welche die Innovation betreffen. Im Zeitraum, während dem im System Aargau Kindergärten als Innovationen in den Gemeinden nach und nach eingerichtet werden, stimmt das erste dezentrale Modell einen bestimmten Zeitraum lang. Er dauert von der ersten aargauischen Innovation bis zum Zeitpunkt einer staatlichen Innovationshilfe. Von da weg gilt wahrscheinlich ein vorwiegend zentralisiertes, in seltenen Fällen dezentralisiertes Diffusionsmodell. In diesem Kapitel werden einmal die Diffusionsverläufe aufgezeigt. Dazu werden aber die zentralen Variablen der Gemeinden gesucht, welche Innovationen durchführen. Das sogenannte Infektionsmodell wird hier nur ganz am Rande berücksichtigt, dann nämlich, wenn bei der Eruiierung der Innovationsdeterminanten von Gemeinden auch kontextuelle Zustände der Nachbargemeinden miteinbezogen werden.

Der eigentliche Adoptionsprozess

Der ganze Adoptionsprozess ist analytisch in verschiedene Teilprozesse aufteilbar, welche sich diachron und in einer notwendigen Reihenfolge folgen. Er beginnt mit einer sogenannten Tensionsphase (Spannungsphase), welcher eine Eruiierungs- und Evaluationsphase folgen. Abgeschlossen wird der ganze Vorgang von einer Integrationsphase.

Ich versuche im Hinblick auf unsere Vorschulproblematik diese zentralen Phasen kurz zu explizieren.

1. Tensionsphase

Die Gemeinde sieht sich permanent und unterschiedlich dringend gezwungen, auf dem Hintergrund bestimmter Zielsetzungen, anfallende Probleme innerhalb des Bildungssektors zu lösen. Ein Negieren dieses Problemanfalls hätte Störungen zur Folge, welche zielgefährdend sein könnten. Die Erfahrung und Artikulation dieses Problemanfalls können von verschiedenen Gruppen inner- und ausserhalb des Bildungssektors in verschiedenen Formen zu Handen unterschiedlicher politischer Instanzen in unterschiedlicher Intensität erlebt und formuliert werden. Wenn die geopolitische Einheit mit ihrem zur Verfügung stehenden Problemlösungspotential das Problem und damit auch die Ursachen der Spannungen nicht adäquat und zeitgerecht mittels eines eigenen Lösungsinstrumentes angehen kann, so wird sie aller Wahrscheinlichkeit nach versuchen, andersweitig erkannte und als zeit- und lösungsadäquat qualifizierte Problemlösungsmuster importieren. Eine andere, alternative Möglichkeit des Problemabbaus besteht darin, eine Delegation der Problemlösungszuständigkeit auf die nächst höhere Systemebene, in unserem Falle auf die staatliche Ebene anzustreben. Dies wird nur eintreten, wenn die Gemeinde selbst nicht mehr in der Lage ist, einen Lösungsentwurf zu bringen und entsprechende Lösungen zu realisieren und/oder der Problemanfall der nächst höheren Ebene zugeschrieben wird. Wir lassen hier die zweite Lösungsstrategie beiseite, weil ihr ein anderer Teil der Arbeit speziell gewidmet ist.

2. Eruiierungs- oder Perzeptionsphase

In dieser Entwicklungsphase beginnt die soziale Einheit auf Grund einer vorangegangenen Problemanalyse nach möglichen Lösungen Umschau zu halten. Innerhalb ihres Wahrnehmungshorizontes werden Lösungen aggregiert und geordnet. Wesentlich in diesem Teilprozess sind die Wahrnehmungsreichweite einerseits und dazu die Wahrnehmungsdifferenzierung andererseits. Der Wahrnehmungsbereich wird vor allem durch die Menge und die Reichweite von Informationskanälen zu potentiellen Innovationssendern und dem darauf bestehenden Fluss

von Informationen determiniert. Im Zusammenhang mit Vorschulproblemen bedeutet dies konkret, dass die Gemeinde permanent Verbindungen irgendwelcher Natur (personelle Verbindungen, Verbindung über Zeitschriften und institutionalisierte gemeinsame Anlässe usw.) zu Instanzen aufrecht erhält, welche Innovationsinstrumente für Planung und Implementation von Innovationen systematisch sammeln und zur Verfügung haben. Beim spezifischen Innovationselement Kindergarten vereinfacht sich die Eruierungsphase relativ stark, da die Gemeinden wohl verschiedene Modelle von kindergartenähnlichen Innovationen in ihrem Wahrnehmungsbereich haben, faktisch aber nur gerade einen Typus von Kindergarten für sie in Frage kommt. Dies ist der Fall, weil der Staat zur Zeit die Adoption eines bestimmten Typus mit Subventionen, das heisst mit einer Art positiven Sanktion verknüpft. Andere mögliche Typen werden hingegen, sofern sie deutlich vom unterstützungswürdigen Typus abweichen, nicht durch Belohnungen bedacht. Die positive-in lernpsychologischen Termini ausgedrückt-Verstärkung besteht darin, dass der Staat technisch/organisatorische Installationserleichterungen bietet, gleichzeitig auch einen Teil der anfallenden Innovationskosten übernimmt und dann dazu auch permanent anfallende Kosten teilweise deckt. Die Eruierungsphase entfällt daher meist, vor allem bei Gemeinden mit knappen Ressourcen. Deren Lernleistung besteht dann darin, dass sie im Sinne einer antizipierten Verstärkung durch den Staat mehr oder weniger konditioniert zu agieren haben (Ziel-Mittel-Relation ist vorgegeben).

3. Evaluationsphase

Alle von den innovationsbedürftigen Gemeinden als problemadäquat ausgeschiedenen Innovationselemente werden simulativ, auf der Basis bestimmter Bewertungskriterien und unter Berücksichtigung der kommunalspezifischen Randbedingungen, in eine Rangfolge gebracht. Diese Evaluation kann nun unterschiedlich elaboriert durchgeführt werden. Die Spannweite reicht von modellhaft simulativ realisierten Verfahren ohne Einbezug von Kommunalpezifitäten bis hin zu praktisch durchexerzierten Versuchsanordnungen mit realem Einbau in den Gemeindekontext. Je weniger elaboriert und spezifiziert

die Evaluationsverfahren sind, desto mehr ist die zuständige Gemeinde darauf angewiesen, externe Evaluationsempirie zu verwenden und/oder sich auf unsystematische, mit wenig Rationalität auskommende Argumentationen abzustützen.

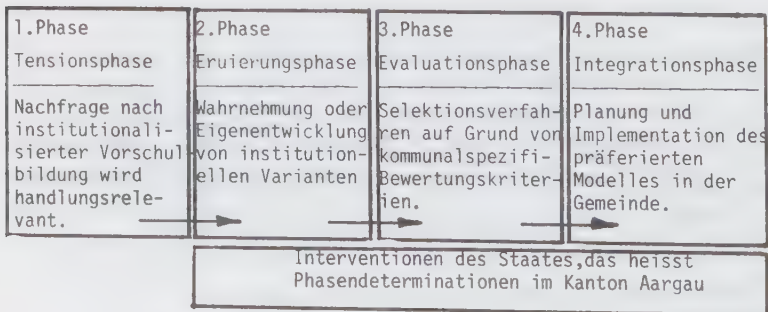
4. Integrationsphase

In diesem letzten Schritt des Adoptionsprozesses wird schlussendlich das selektierte Innovationselement real installiert. In unserem Falle bedeutet das Planung und Implementation eines kommunalen Kindergartens. Die Integration verlangt meist Modifikationen am generellen Modell Kindergarten, handelt es sich dabei nun um Spezifikationen allgemein auf örtliche Verhältnisse und/oder additive bzw. subtraktive Konzessionen an geopolitische Besonderheiten. Diese letzte Phase ist die ressourcenintensivste von allen.

Anhand dieser Adoptionsbeschreibung kann nun festgestellt werden, wo innerhalb des aargauischen Systems die Gemeinden mehr oder weniger autonom handeln können und -komplementär dazu- wie weit der Staat durch Interventionen den Autonomiegrad einzelnen Ablaufphasen einschränkt. Allgemein kann gesagt werden, dass im Hinblick auf Institutionalisierung im Vorschulbereich durch die Art der staatlichen Intervention ein tiefes Lernniveau auf der Seite der Kommunen eingehalten werden muss.

Schema 16

Die einzelnen Phasen von Adoptionprozessen am Beispiel Kindergarten auf den Kanton Aargau hin spezifiziert.



Die formale Institution Kindergarten beinhaltet Realisierungsmöglichkeiten verschiedenster Art. Doch faktisch ist es so, dass auch bei den Inhalten der Staat durch Einschränkungen (Altersbegrenzung der Schüler, nur weibliches Personal, Pflichtstunden, Rahmenplan usw.) und durch damit zusammenhängende Kontroll- und Sanktionsmittel (Inspektorate, Lehrbewilligung usw.) bestimmte alternative Inhalte ausschliesst oder zumindest einschränkt. Die durch die staatlichen Interventionen auf einem relativ tiefen Lernniveau gehaltenen geopolitischen Einheiten bieten dadurch-ob mehr oder weniger intendiert, das sei hier dahingestellt-eine bessere Gewähr für konformes Innovationsverhalten im Vorschulbereich. Dort, wo andere Inhalte institutionell eingebracht werden, müssen private Organisationen (Elternaktionen für Kindergärten) und/oder staatlich kontrollierte private Kindergärten (freie Schulen) mehr oder weniger ausserhalb der eigentlichen Vorschulinstitution geschaffen werden. Hätten die Gemeinden höhere Lernniveaus mit Handlungsspielräumen auch in den Eruiierungs- und Evaluationsphasen, so würden dadurch schnellere, kommunaladäquatere und offener Innovationen mit grosser Wahrscheinlichkeit möglich. Die Autonomie der heutigen Gemeinden äussert sich mit dem gängigen Modus nur noch im Zeitpunkt der Innovationsspannung und schlussendlich im Zeitpunkt der definitiven Installation. Durch diesen Mechanismus der indirekten, zentralen Steuerung von Vorschulinnovationsprozessen ist es erst möglich geworden, dass heute noch Gemeinden Adoptionen durchführen, welche wissenschaftlich bereits in Frage gestellt, wenn nicht gar bereits überholt sind. Die Innovationsgeschwindigkeit der zentralen Instanz überträgt sich auf die einzelnen Basisgemeinden und da bekanntlich zentrale Entscheidungen, Planungen und Realisationen sehr zeitaufwendig sind (komplexer Legitimationsprozess), werden auch die bei grösserem Autonomiegrad rascher reagierenden Gemeinden zeitlich tangiert. Bei einer erweiterten Selbständigkeit, ermöglicht zum Beispiel durch Subventionen auch nonkonformer Kindergärten, würden wohl weiterhin zeitliche Differenzen in den Adoptionen bestehen, dafür wäre aber für die Gemeinden die Möglichkeit vorhanden, problem-spezifisch und wissenschaftlich-ideologisch zeitgemäss zu innovieren.

Wir sehen also, dass sich im Rahmen des eben behandelten Problems ein struktureller Widerspruch befindet. Auf der einen Seite schafft grössere Autonomie der Gemeinden Heterogenitäten im Zugang zu neuen Institutionen, auf der andern Seite aber schafft sie Möglichkeiten für kreativere Problemlösungsverhalten in spezifischen Verhältnissen. Konsequenz aus diesem erkannten Gegensatz kann nur eine nichtpauschal definierte Autonomie, resp. Nichtautonomie sein: Die Autonomie muss für ganz bestimmte Phasen im Verlaufe des Adoptionsprozesses mehr oder weniger vorhanden sein. Zentrale Interventionen in den Tensions- und Integrationsphasen im Sinne einer zeitlichen Homogenisierung und ressourcenspezifischen Unterstützung würden die Zugangschancen im Kanton angleichen helfen. In den beiden dazwischenliegenden Erwierungs- und Evaluationsphasen hingegen würden zentrale Interventionen lernbehindernd und/oder situationswidrig ausfallen.

Im nun folgenden empirischen Teil versuche ich zwei Aspekte näher zu überprüfen.

1. Den objektiv feststellbaren Diffusionsverlauf im Kanton Aargau und zwar bezirksspezifisch wie auch gemeindespezifisch.
2. Die Determinanten von Institutionalisierungen im Vorschulbereich (Kindergärten) in den geopolitischen Einheiten.

Deskription der Diffusion von Kindergärten im Aargau

Der Diffusionsvorgang des Innovationselementes Kindergarten wird hier vorerst einmal rein räumlich-geographisch erfasst. Dazu aber sollen auch die Diffusionsintensitäten oder -geschwindigkeiten in den einzelnen Bezirken näher untersucht werden. Wenn innerhalb des räumlich-geographischen Ausdehnungsvorganges ein Auffinden von regelartigen Modalitäten intendiert wird, so wird eine Ueberschneidung mit dem zweiten Untersuchungsbereich, der sich mit den eigentlichen Determinanten der Diffusion befasst, nicht zu vermeiden sein.

Räumlich-geographische Diffusion

Hier wird die räumlich-geographische Ausdehnung der Institution Kindergarten im Verlaufe der Zeit(1900-1973) aufgenommen. Elf Querschnitte sollen die Entwicklung aufzeigen helfen. Bei einer nähern Betrachtung dieses Vorganges drängt sich rasch die Frage nach einem spezifischen Ausdehnungsmodus auf, welcher diesen oberflächlich skizzierten Prozessen zu Grunde liegen könnte. Dieser Modus würde-ähnlich den sogenannten sozialen Infektionstheorien-daraus bestehen, dass Innovationen, einmal von den elementaren und strukturellen Merkmalen der innovierenden Gemeinden abgesehen, auch durch die räumlich-geographische Distanz (Infektionsdistanz) zwischen zur Zeit innovierenden (gerade eine Infektion durchmachende Einheiten) und bereits früher die Innovation vollzogenen (infizierte Einheiten) Gemeinden bedingt sind. Dieser Ansatz, welcher die kontextuellen (hier räumlich-geographischen) Bedingungen meiner Meinung nach-etwas überbetont und damit die elementaren und strukturellen Bedingungen der innovierenden Gemeinden etwas restriktiv behandelt, kann in einem umfassenden Ansatz allerdings einen möglichen Interventionsbereich erhellen. Mit ihm können allerdings räumlich-geographische Distanzen und damit die Handlungsreferenzrahmen der innovierenden Gemeinden systematisch in einen umfassenderen Ansatz einbezogen werden. Vereinfacht gesagt würde dieser jetzt diskutierte Teilansatz folgendes ausdrücken: Gemeinden mit ähnlichen elementaren und strukturellen Merkmalen innovieren schneller, wenn in ihrem Referenzrahmen (Bezirk, Region) bereits Gemeinden sind, welche die Innovation durchgeführt haben. In diesem Rahmen scheint sich die Gemeinde mit andern und ähnlichen Gemeinden zu vergleichen und die Resultate dieses Vergleichs als handlungsrelevant zu betrachten. Die Referenzrahmen sind aber nicht starr. Sie veränderten sich im Verlaufe der interkommunalen Kommunikationsentwicklungen. Allgemein kann hier wohl gesagt werden, dass der Referenz- und damit auch der Perzeptionsrahmen sich dauernd vergrößert haben. In einem Infektionsmodell müssten demnach die zur Infektion notwendigen Distanzen permanent in ihrer Veränderung, das heisst hier in ihrer Ausdehnung miteinbezogen werden.

Zu Beginn einer Entwicklung sind die Diffusionsherde-oder-zentren relativ leicht auszumachen. Sobald sich aber die Entwicklung immer mehr ausdehnt und bestimmte mehr oder weniger konzentrische Diffusionskreise sich zu überlappen beginnen, können sie nicht mehr genau erfasst werden. Dieser Zeitpunkt ist bei unserem aargauischen Objektbereich zu Beginn der Sechzigerjahre. Hier hat die Diffusion bereits einen hohen Streuungsgrad im Kanton erreicht und damit derart viele mögliche Infektionsherde, dass ein weiterführendes systematisches Verfolgen der Diffusionsvorgänge unmöglich wird. Hier an dieser Schwelle ist die Innovation Kindergarten bereits derart bekannt, dass der nähere Referenzrahmen mehr und mehr irrelevant wird. Die Pionierleistung wurde zur Alltagsleistung. Referenz ist nicht mehr allein die Umgebung mit ihren Vergleichseinheiten, sondern ein integrierter abstrakter Wert: Kindergarteninnovation. Dieser etwas ausführlich erläuterte Aspekt der kontextuellen Determination von Diffusionen wird im zweiten Untersuchungsteil, welcher sich ganz allgemein mit den Determinanten befasst, wieder aufgenommen und mit den andern Variablenkomplexen der Gemeinde selbst in einen Erklärungszusammenhang miteinbezogen.

Statistische Graphik 3

Diffusionsmodalität räumlich-geographischer
Art. Zeitraum: 1900-1970.

Wir unterscheiden drei Diffusionsdistanzen zwischen denjenigen Gemeinden, welche bereits innoviert hatten und den Gemeinden, welche ein Jahrzehnt oder ein halbes Jahrzehnt später innovierten.

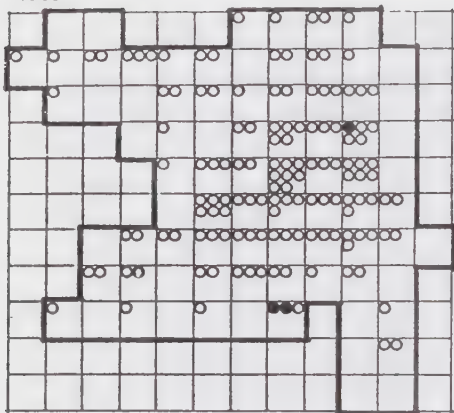
1. Distanz: Planquadrat der beiden ist identisch (Diffusion im Planquadrat)
2. Distanz: Die neu innovierende Gemeinde liegt in einem der acht Nachbarquadranten desjenigen zentralen Quadranten, innerhalb dessen diejenigen Gemeinden liegen, welche bereits vorher innoviert hatten.
3. Distanz: Die beiden Gemeinden (vorauslaufende und nachziehende) liegen weder im gleichen Quadranten noch in den Nachbarquadranten.

Im Rahmen der ersten neun zeitlichen Querschnitte (1910/1920/1930/1940/1950/1955/1960/1965/1970) werden die Prozentverteilungen auf den drei angeführten Diffusionsdistanzen verglichen.

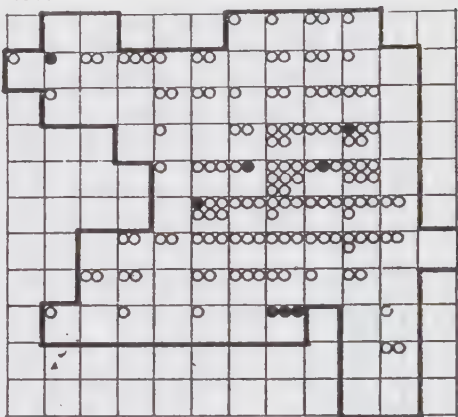
Jahr des Diffusions- querschnittes	Total der Diffusionen 100%	Diffusion im gleichen Quadranten	Diffusion in den Nachbar- quadranten	Diffusion ausserhalb der Nachbarquadr.
1910	5	1	1	3
Prozent	100	20	20	60
1920	5	1	2	2
Prozent	100	20	40	20
1930	10	1	8	1
Prozent	100	10	80	10
1940	12	5	6	1
Prozent	100	42	50	8
1950	9	6	3	0
Prozent	100	67	33	0
1955	7	2	5	0
Prozent	100	28	72	0
1960	9	6	2	1
Prozent	100	67	22	11
1965	16	9	7	0
Prozent	100	56	43	0
1970	34	17	17	0
Prozent	100	50	50	0

Die Darstellung verdeutlicht die Tatsache, dass im Rahmen des ganzen Diffusionsprozesses die einzelnen Phasen unterschiedliche Gewichtungen der Distanzen aufweisen. Zu Beginn des Prozesses entstanden an unterschiedlichen Orten mit grossen Zwischendistanzen Diffusionsquellen (der Reihe nach: Baden, Seetal, Rheinfelden, Zofingen, Wohlen, Brugg, Aarau). Hier sind relativ kleine Diffusionsabhängigkeiten ersichtlich. Sukzessive wurde in den nächsten Entwicklungsphasen das Schwergewicht in den beiden näheren Distanzkategorien grösser. Mit diesen Quadranten werden natürlich die realen Referenzräume der Gemeinden nur annähernd erfasst. Die Entwicklung in den politischen Einheiten (Bezirke) wird auf den folgenden Seiten betrachtet.

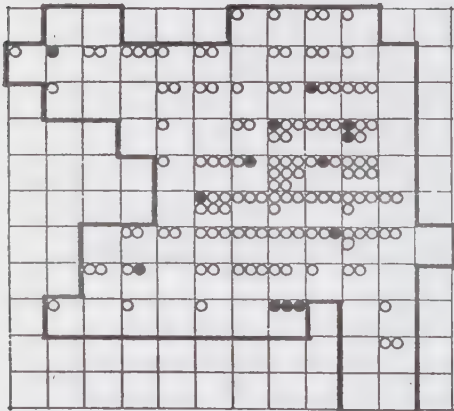
1900



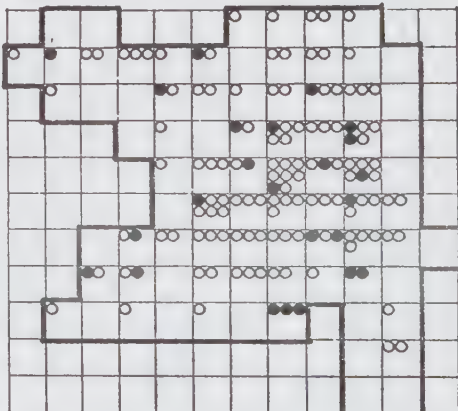
1910



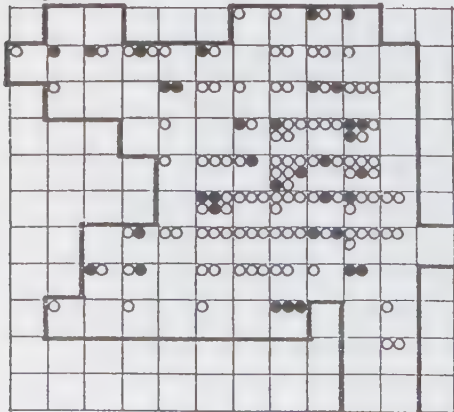
1920



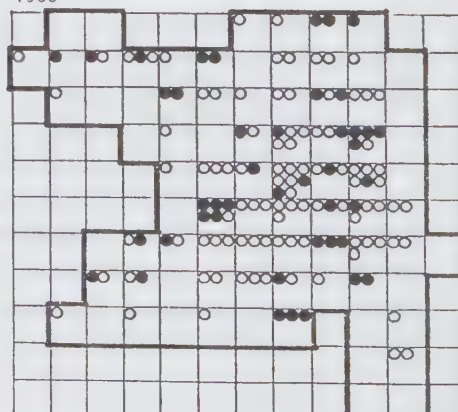
1930



1940

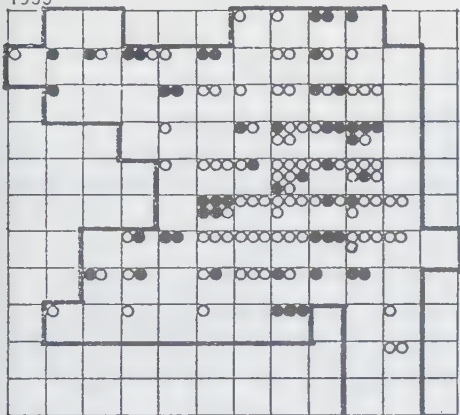


1950

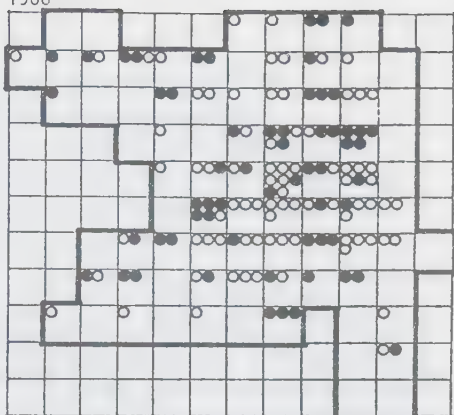


Fortsetzung der statistischen Graphik 4

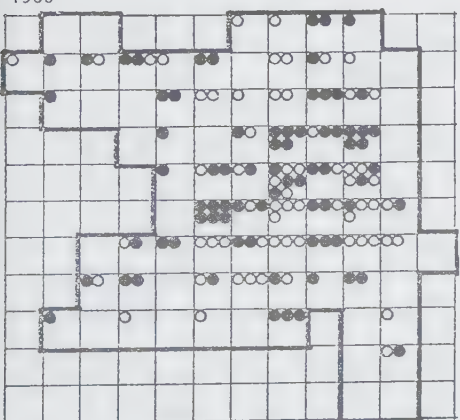
1955



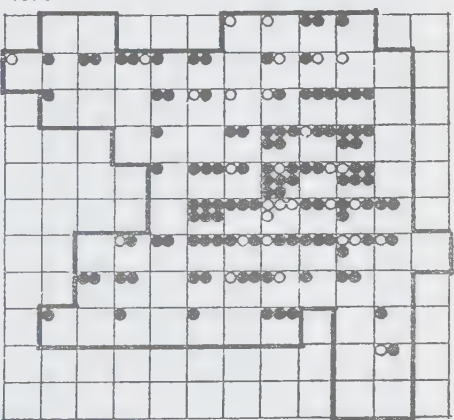
1960



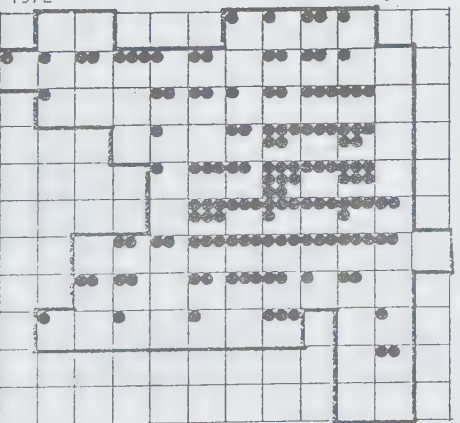
1965



1970



1972



Statistische Graphik 5

Diffusionssituation bezüglich der

Innovation Kindergarten im Kanton Aargau

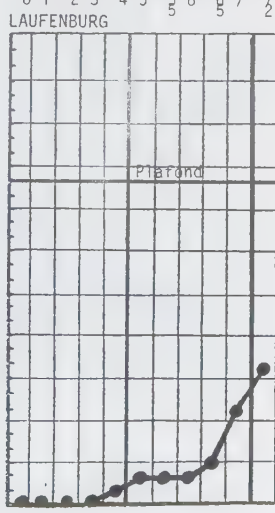
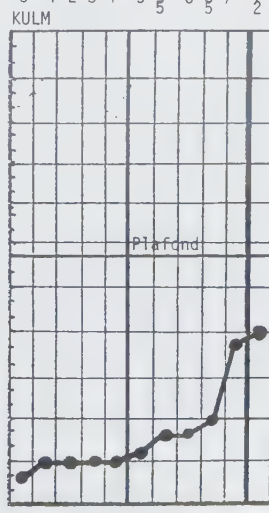
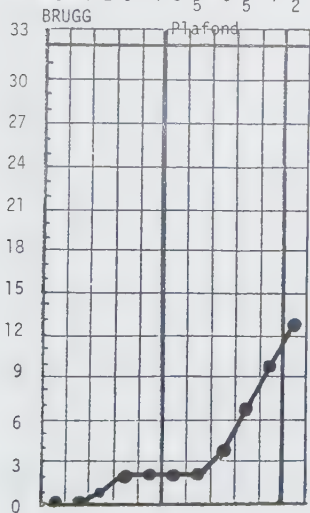
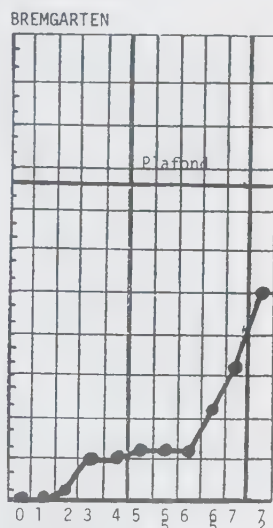
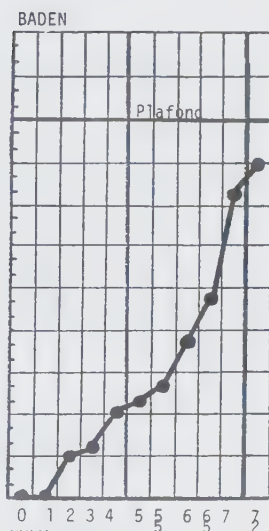
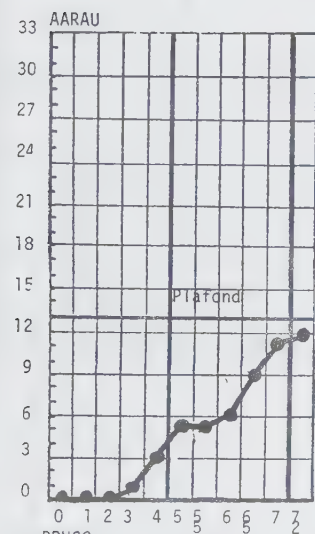
Stand: Ende 1973 Quelle: Rechenschaftsbericht ED/AG



Statistische Graphik 6

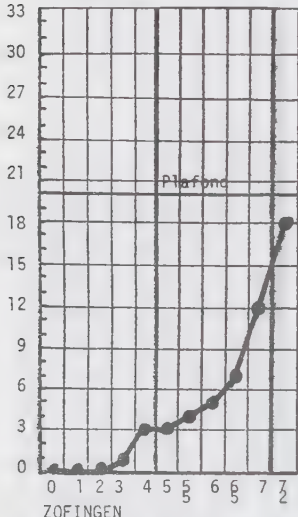
Diffusionen von Kindergärten in den
aargauischen Bezirken:1900-1972

Es wird nur immer der erste Kindergarten in
der Gemeinde berücksichtigt.Die Plafonierungen
sind immer bei der Gesamtzahl Gemeinden pro
Bezirk.



Fortsetzung der statistischen Graphik 6

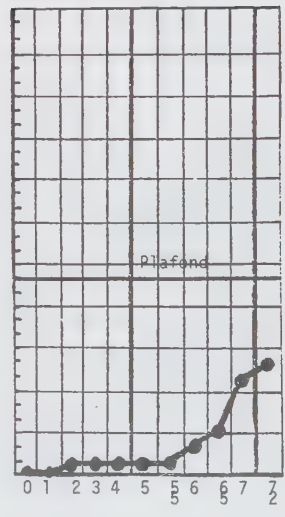
LENZBURG



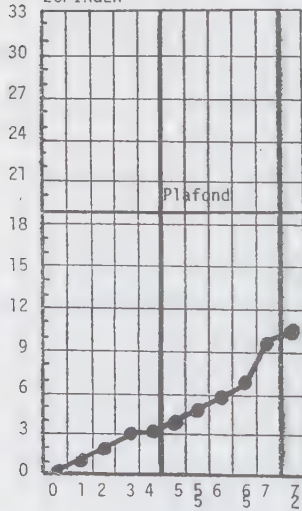
MURI



RHEINFELDEN



ZOFINGEN

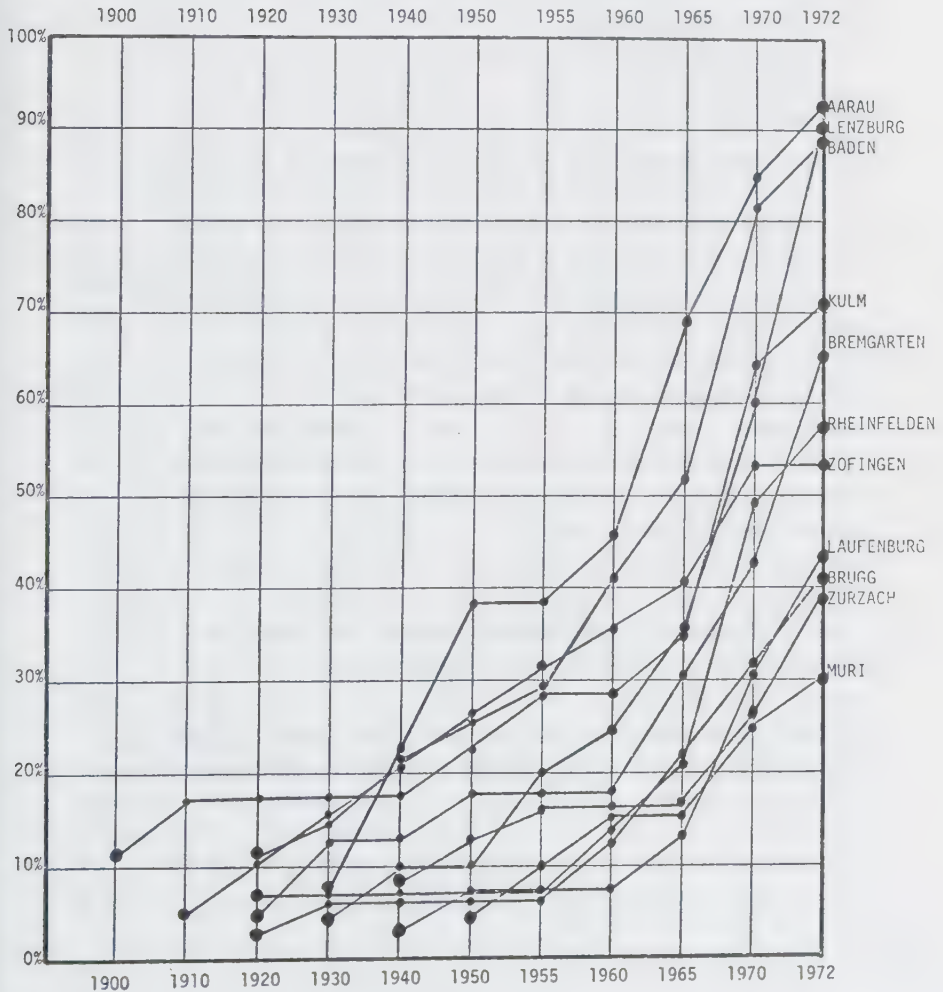


ZURZACH



Statistische Graphik 7

Diffusionsgeschwindigkeiten des Innovations-
elementes Kindergarten in den aargauischen
Bezirken (1900-1972). Im Diagramm werden alle elf
Bezirke bezüglich ihrer Gemeindeanzahl standardisiert
(100 %). $v_{diff} = \frac{\text{Prozentanteilsveränderung}}{\text{Zeitintervall } t_1 - t_0}$



Diffusionsstand und Diffusionsgeschwindigkeit unterscheiden sich in den aargauischen geopolitischen Einheiten zweiter Stufe (Bezirke) ganz beträchtlich:

In den Oberschichtsbezirken ist der Diffusionsstand am weitesten entwickelt (Aarau, Lenzburg, Baden).

In den Unterschichtsbezirken ist der Stand am wenigsten entwickelt (Muri, Zurzach, Laufenburg und Brugg). Im Bezirk Brugg scheint der schlechte Diffusionsstand mit dem grossen Dezentalisierungsgrad des Bezirks zusammenzuhängen.

In den Oberschichtsbezirken ist die Geschwindigkeit der Diffusion ebenfalls am grössten.

In den Unterschichtsbezirken ist sie am kleinsten.

In den letzten Jahren haben sich die Diffusionsgeschwindigkeiten der Bezirke angepasst. Dies ist auf einen bereits grossen Sättigungsgrad in den entwickelten Bezirken zurückzuführen und zum andern durch starke Wachstumsraten in Randbezirken zu erklären, welche an der Entwicklung ausserkantonaler Grosszentren partizipieren konnten (Rheinfelden, Bremgarten, Zofingen).

Die Oberschichtsbezirke haben relativ früh klare Diffusionsentwicklungen aufzuweisen (1910-1930).

Die Unterschichtsbezirke hingegen zeigen erst später (1940-1950) klare Geschwindigkeitssteigerungen in der Kindergartendiffusion. Zusammengefasst kann also über die Diffusion der Innovation Kindergarten folgendes gesagt werden:

Geschwindigkeit und Umfassung von Diffusionen sind mit dem Status des Bezirks im Gesamtkontext positiv assoziiert.

Intervenierend wirkt der Zentralisierungsgrad des Bezirkes. Je stärker der Bezirk zentralisiert ist, desto weniger ist er von seinem Status abhängig.

Zentralisierte Oberschichtsbezirke sind also am innovationsgünstigsten.

Dezentralisierte Unterschichtsbezirke sind am innovationsungünstigsten.

Qualitative und quantitative Aspekte von Diffusionen innovatorischer Elemente in einem geopolitisches System

Bis jetzt wurden in dieser Arbeit Adoptions- und Diffusionsvorgänge immer nur formal qualitativ behandelt. Quantitative Aspekte, wie etwa Grösse, Schülerkapazität und kommunalspezifische Weiterentwicklungen wurden aus pragmatischen Gründen nicht in die Diskussion miteinbezogen. Wenn es aber darum geht, durch die Oberfläche der realisierten Adoptionen von Innovationen hindurch zu stossen, um reale Effekte bei den Zugängen zu Vorschulinstitutionen zu messen, können wir uns nicht mehr allein auf qualitative Bereiche beschränken. Die Aussage, dass zum Zeitpunkt 0+x ein ganz bestimmter Prozentanteil der Gemeinden eines Bezirkes die Adoptionen vollzogen haben, muss durch die Aussage ergänzt werden, welche auch ausdrückt, wieviele Kinder dadurch in Tat und Wahrheit absolut und relativ die Institutionen benutzen konnten. Diese quantitativ auszudrückenden Effekte kann man durch die zeitpunktspezifischen Erfassungszahlen in den Bezirken angeben. Neben dem beschriebenen Diffusionsprozess gibt es einen parallel dazu verlaufenden Konsolidierungsverlauf. Er gibt an, wo, in welchem Masse nach der Erstadaption Ausbauinstallationen von Vorschulinstitutionen stattfanden.

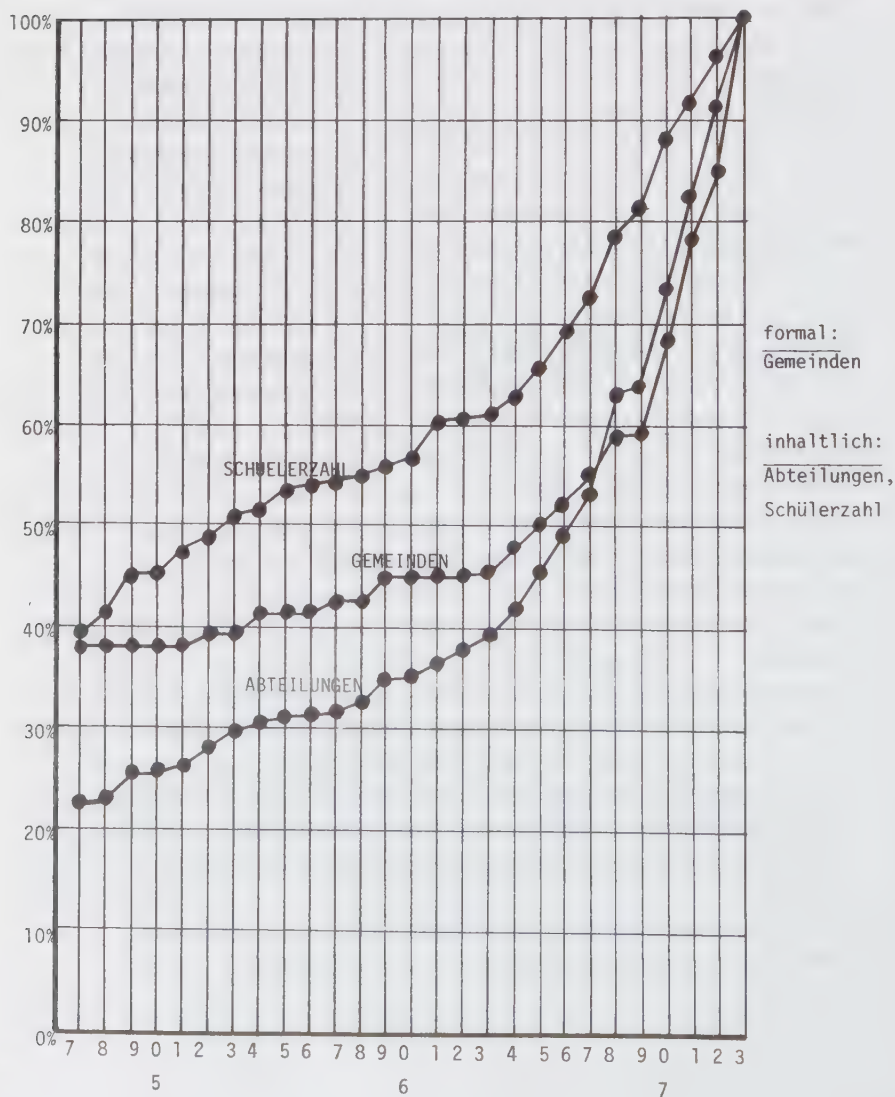
Nachdem nun der formale qualitative Aspekt der Diffusion bereits statistisch behandelt worden ist, versuchen wir auch noch den quantitativen Aspekt gleichermaßen zu erfassen.

In der nächstfolgenden statistischen Graphik sind deshalb miteingeschlossen:

1. Adoptions- und Konsolidierungsverlauf aufsummiert und zwar im Zeitintervall 1947 - 1973. Das Erziehungsdepartement des Kantons Aargau führt erst seit 1947 exakt Buch über beide Verläufe.
2. Quantität der institutionell erfassten Schüler im Kanton. Dabei sind vor allem sechsjährige, in seltenen Fällen auch fünfjährige.
3. Parallel dazu wird der formale Diffusionsprozess im Gesamtkanton aufgeführt.

Die Darstellung wurde derart konstruiert, dass alle drei Entwicklungsvariablen standardisiert in der gleichen Graphik vorkommen.

Statistische Graphik 8 Formal, qualitative und inhaltlich, quantitative Entwicklung der Diffusion von Kindergärten im Aargau. Zeitraum: 1947-1973. Quellen: Rechenschaftsberichte des kantonalen Erziehungsdepartementes.
100 % gleich Stand 1973 bei allen drei Variablen



Wenn man die drei standardisierten Entwicklungskurven der drei Variablen: Formale: Gemeindediffusion, inhaltliche: Abteilungs- und Schülerzahldiffusion miteinander vergleicht, lassen sich Bemerkungen anbringen.

Die Entwicklung der Abteilungszahl ist die massivste. Das bedeutet, dass die Konsolidierungsphase sich neben der eigentlichen formalen Diffusionsphase rascher entwickelt hat. Dies ist eine Folge der bevölkerungsmässigen Konzentration in den urbanen Gebieten. Da die Schülerzahlen kantonale minimal und maximal begrenzt sind (Subventionsberechtigungen) müssen vor allem rasch wachsende Gemeinden beständig neue institutionelle Einheiten installieren.

Die Entwicklung der Schülerzahl und damit des quantitativen Zuganges war am schwächsten. Sie verläuft also nicht parallel zu den institutionellen Entwicklungen. Diese Differenz besteht deshalb, weil viele neue Institutionen in kleinen, gerade innovierenden Gemeinden nicht voll ausgelastet sind (meist Minimalanzahl Schüler wegen der Subvention).

Die Umschlagstellen von einer langsameren Entwicklung zu einer rascheren sind nicht überall dieselben. Während die beiden inhaltlichen Entwicklungskurven relativ früh ein etwa konstantes Steigungsmass erlangten, setzt die formale Entwicklungskurve nach einer relativ langen Konstanzphase später mit einem stärkeren Steigungsmass ein. Diese Diskrepanz ist ein Indiz für die bereits mehrmals aufgezeigt Diffusionsdurchbruchstelle Mitte der Sechzigerjahre.

Es gab plötzlich derart viele Innovationsgemeinden mit unausgelasteten Abteilungen, dass es schwierig war, inhaltlich im gleichen Masse nachzuziehen, wie es früher in der langsameren Entwicklungsphase vergleichsweise ging.

Determinanten von Institutionalisierungsvorgängen im Vorschulbereich

Nach der Deskription von Institutionalisierungsprozessen innerhalb eines geopolitischen Systems im letzten Kapitel sollen hier in diesem Arbeitsabschnitt die verschiedenen Determinanten dieser Vorgänge zur Sprache kommen. Beim Versuch, eine geopolitisch bedingte Zugangsproblematik für Vorschulkinder zu institutionellen Bildungsmöglichkeiten (Kindergärten) aufzuzeigen, wurde bis jetzt immer nur sehr pauschal von unterschiedlichen Innovationskapazitäten und -bedingungen der einzelnen geopolitischen Einheiten gesprochen. Für eigentliche Erklärungen aber genügt diese Verallgemeinerung nicht. Wenn wir die Innovationen von Kindergärten über den, im Aargau sehr lange dauernden Innovationszeitraum (ca. siebzig Jahre) unter dem Aspekt der geopolitischen kommunalen Determination betrachten, so ist es sehr wahrscheinlich, dass diese Determinanten in ihrer Zusammensetzung und in der Gewichtung ihrer Determinationselemente geändert haben. Diese Vermutung beruht auf den beiden folgenden Überlegungen:

1. Sobald die sich innerhalb einer geopolitischen Systems abspielende Diffusion einen bestimmten Entwicklungsgrad erreicht, das heisst eine relativ grosse Teilmenge der geopolitischen Einheiten die Innovation realisiert hat, wird die Innovation eine Einbusse an zugeordnetem Prestige erleiden: Ein Adoptionsvorgang wird von einer ursprünglichen Pionierleistung zu einer selbstverständlichen Zeitleistung. In der späten Diffusionsentwicklungsphase versuchen geopolitische Einheiten Kindergärten weniger als Prestigegewinn zu verbuchen, sondern mit der zur Selbstverständlichkeit gewordenen Innovation eher einen Prestigeverlust zu vermeiden. Der externe Referenzrahmen (Bezirk, Region), in dem bereits stark innoviert worden ist, übt einen Adoptionsdruck aus. Dadurch können andere individuelle und/oder strukturelle Determinanten der geopolitischen Einheit durch externe kontextuelle überspielt werden.

2. Gleichzeitig veränderten sich die zentralen gesellschaftlichen, vor allem aber die ökonomischen Entwicklungs- und Wachstumsparameter. Davon wurden mehr oder weniger vermittelt auch diejenigen Funktionen betroffen, welche der Institution Kindergarten in der gesellschaftlichen

Veränderung zugeschrieben worden waren (Entlastung der Eltern, Chancengleichheit, Instrumentalität für spätere Bildungserfolge usw.). Diese Zuschreibungsverschiebungen im Hinblick auf die Funktionen mussten sich auch in den Adoptionsmodalitäten der Gemeinden niederschlagen. Entsprechend den kommunalen Prioritäten und Bedingungen wurden Kindergärten in der einen oder anderen Funktionsauslegung dann mehr oder weniger notwendig.

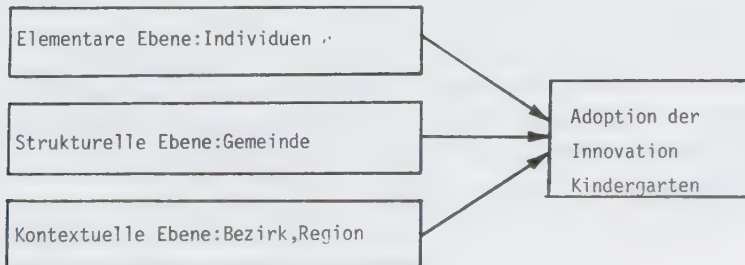
Um die Ursachen von Kindergartenadoptionen näher zu erfassen, stützen wir uns vorerst auf ein Vorstellungsmodell des geopolitischen Systems ab. Darin kann man prinzipiell drei Akteurebenen unterscheiden:

1. Ebene: Individuen als politische Akteure in den kommunalen Einheiten. Sie entscheiden und handeln mit ihren zugeordneten zentralen Werten und Einstellungen auf der Basis ihrer politischen und hier in unserem Falle bildungspolitischen Kompetenzen.
2. Ebene: Die geopolitischen Einheiten (Gemeinden) mit ihren strukturellen Eigenheiten geographischer, demographischer, ökonomischer und infrastruktureller Natur. Sie bilden eine weitere Basis für das Verhalten.
3. Ebene: Der Kontext der Gemeinden, welcher in einer generellen, wechselseitigen, den Akteuren bewussten Austauschbeziehung mit Gemeinden steht. In diesem Kontext nehmen die einzelnen Gemeinden auf bestimmten Dimensionen Positionen ein, welche sich in den Interaktionen zwischen ihnen und in Prozessen in ihnen in irgend einer Form äussern können.

Diese Grobstruktur des Determinationsbereiches verwenden wir als Orientierungshilfe beim Einbezug differenzierter Determinationsfaktoren.

Schema 17

Zentrale Determinationsbereiche für Innovationen



Um die verschiedenen unabhängigen Variablen nicht nur isoliert, sondern in ihrem Zusammenwirken der abhängigen Variablen gegenüberzustellen, bedienen wir uns des statistischen Verfahrens der schrittweisen multiplen Regression. Bei Regressionen geht es ganz allgemein formuliert darum, dass diejenige mathematische Funktion gesucht wird, welche den Zusammenhang zwischen zwei Variablen am angepassten auszu drücken vermag. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt darin, dass normalerweise eine mathematische Funktion einen Konnex zwischen Variablen wesentlich präziser beschreibt als etwa ein Korrelationskoeffizient dies zu tun vermag. Die schrittweise multiple Regression wird hier benutzt, um einer Menge von Beobachtungen mit einer abhängigen und mehreren unabhängigen Variablen eine Gleichung der Form:

$$y = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3 + \dots b_qx_q$$

anzupassen. Dabei sind y die abhängige Variable (Innovation von Kindergärten in Gemeinden), $x_1, x_2, x_3, \dots, x_q$ die unabhängigen Variablen (elementare, strukturelle und kontextuelle Determinanten der Innovation) und $b_0, b_1, b_2, b_3, \dots, b_q$ die zu bestimmenden Koeffizienten. Diese Gleichung wird Schritt für Schritt aufgebaut, indem von den noch nicht aufgenommenen Variablen stets diejenige als nächste in die Regressionsgleichung aufgenommen wird, die die grösste Verbesserung in der Angleichung bewirkt. Das in der Arbeit verwendete Programm wird noch genauer im methodischen Teil Kovarianzen behandelt werden. Wesentlich scheint mir hier allerdings noch der Hinweis, dass im Rahmen des ***STATPACK -Programmes der schrittweisen multiplen Regression nach drei Methoden gearbeitet werden kann, wobei die eine dem Operator erlaubt, die volle Kontrolle über den Eintritt jeder Variablen zu haben, während die anderen entweder flexibler sind und weniger Output haben oder aber die Selektion der Variablen entsprechend den eingegebenen F-Werten automatisch geschieht (Methoden: 1. Standard/2. Abbreviated/3. Automatic). Hier wurde die erste Variante mit der Operator direktkontrolle (Standard) verwendet. Aus pragmatischen Gründen (isolierte Betrachtungsmöglichkeit) werden vorerst auch noch die Korrelationen zwischen den einzelnen unabhängigen und der abhängigen Variablen aufgezeichnet.

In der anschliessend zur Darstellung gebrachten Tabelle werden diejenigen Variablen mit ihren zugeordneten Operationalisierungen aufgelistet, welche -der persönlichen Modellvorstellung nach-ein mehr oder minder grossen Einfluss auf die Adoption von Kindergärten in Gemeinden haben. Eine Teilmenge davon soll zuletzt in der genannten Regressionsgleichung mit ihren Koeffizienten auf der unabhängigen Seite eingefügt werden.

Schema 18 Liste der Variablen mit ihren Operationalisierungen

VARIABLE	NR.	OPERATIONALISIERUNG
Elementare unabhängige Variablen der Gemeinde		
Konfessionalität	1	Prozentanteil der protestantischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung 1970
Politische Partizipation	2	Durchschnittliche Stimmbeteiligung in den einzelnen Gemeinden im Zeitraum 197/-1973:18 Urnengänge für 24 eidg. und 21 kant.Abstimmungen (Keine Berücksichtigung konnten die Vorlagen vom 6.Juni 1971 finden,da der Kreis der Stimmberechtigten nicht bei allen Vorlagen der gleiche war.
Politische Orientierung	3	Grossratswahlen 1973.Prozentanteil der gültigen Parteistimmen von sog.Linksgruppierungen (Sozialdemokratische Partei SP und TEAM 67) in allen Gemeinden.
Politische Offenheit universal	4	Abstimmung über den Bundesbeschluss über die Abkommen zwischen der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der EWG/Montanunion.Prozentanteil der JA-Stimmen in allen Gemeinden. 3.Dez.72
Politische Offenheit lokal/national	5	Abstimmung über den Bundesbeschluss über die Einführung des Frauenstimm-und Wahlrechts in eidg. Angelegenheiten. 7.Februar 1971

Bildungspolitische Partizipation	6	Durchschnittliche Stimmbeteiligung in den drei bildungspolitischen Abstimmungen zwischen 1970 und 1973:1.Volksbeschluss über die Errichtung der Vorbereitungsstufe einer Hochschule des Kantons Aargau(10.Mai 1970);2.Abänderung des Schulgesetzes vom 17. März 1970 (10.Mai 1970); 3.Schulgesetz(Abänderung) vom 9.Mai 1972(3.Dez.72) in allen Gemeinden.
Bildungspolitische Orientierung	7	Durchschnittliche Prozentanteile der JA-Stimmen in den drei oben aufgeführten Abstimmungen in allen Gemeinden.

Strukturelle unabhängige Variablen der Gemeinde

1.Demographische		
Grösse	8	Einwohnerzahl aller Gemeinden 1974
Wachstum	9	Wachstum der Einwohnerzahl aller Gemeinden im Zeitintervall 1970 -1974 in Prozenten
Haushaltsgrösse	10	Durchschnittliche Anzahl der Personen pro Haushalt in allen Gemeinden 1970
Ausländeranteil	11	Anteil der Ausländer in allen Gemeinden in Prozenten 1974
Mobilität	12	Gesamtzahl der Zu-und Wegzüge in allen Gemeinden als Prozentanteil der gesamten Einwohnerzahl 1974
2.Oekonomische		
Sektoranteil des Primärsektors	13	Prozentanteil der Beschäftigten im Wirtschaftssektor 1(Land - und Forstwirtschaft) 1970
Sektoranteil des Sekundärsektors	14	Prozentanteil der Beschäftigten im Wirtschaftssektor 2(Industrie,Handel,Gewerbe) 1970
Sektoranteil des Tertiärsektors	15	Prozentanteil der Beschäftigten im Wirtschaftssektor 3(Dienstleistungen) 1970

Frauenarbeit	16	Prozentanteil der Frauen an den Beschäftigten in allen Gemeinden 1970
Pendler	17	Prozentanteil der täglichen Wegpendler am Gesamttotal der berufstätigen Wohnbevölkerung 1970 in allen Gemeinden
3.Finanzen		
Sollsteuerbetrag	18	Durchschnittlicher Sollsteuerbetrag pro Einwohner in allen Gemeinden.Der Sollsteuerbetrag umfasst die gesamten,innerhalb einer Gemeinde eingezogenen Steuern(Eingeschlossen sind Quellensteuer und Steuern nach Aktiengesetzt) 1973.
Verwaltungsaufwand aktiv	19	Verwaltungsaufwand pro Kopf in allen Gemeinden. Darunter fallen alle kommunalen Ausgaben der Verwaltungsdepartemente ohne Berücksichtigung der Passivzinsen und Abschreibungen/Rückstellungen.1973
Verwaltungsaufwand aktiv und passiv	20	Verwaltungsaufwand pro Kopf in allen Gemeinden nun mit Abzug der Passivzinsen und Abschreibungen/ Rückstellungen 1973.
Wohlstandsverteilung	21	Prozentanteil der Steuerpflichtigen mit einem versteuerten Einkommen über 30000 Fr. an der Gesamtzahl der Steuerpflichtigen in allen Gemeinden 1970.
4.Schulrelevanz		
Erziehungs-,Bildungs- und Kulturausgaben	22	Ausgaben des Departementes Erziehung/Bildung/ Kultur in Prozenten an den gesamten Verwaltungsaufgaben aller Gemeinden(ohne Passivzinsen,Abschreibungen/Rückstellungen 1973.
Schüleranteil	23	Anteil der Primar-Hilfs-und Sonderschüler an der Gesamteinwohnerzahl in Prozenten in allen Gemeinden 1973.

Kontextuelle unabhängige Variablen der Gemeinde		
Tragfähigkeitsfaktor	24	Basis, auf der der Staat Aargau an die einzelnen Gemeinden den Finanzausgleich ausrichtet: Steuerkraft pro Einwohner dividiert durch den kommunalen Steuerfuss 1973.
Kontextuelle Kindergartenentwicklung	25	Prozentanteil der Gemeinden im gleichen Referenzrahmen (Bezirk), welche bereits einen oder mehrere Kindergärten haben 1973.
Kontextuelle Bildungsangebote	26	Prozentanteil der Gemeinden, welche im gleichen Referenzrahmen eine Sekundar- und/oder Bezirksschule besitzen 1973.
Abhängige Variable		
Institutioneller Entwicklungsstand im Vorschulbereich	27	Anzahl der Kindergartenabteilungen (mit Minimal- und Maximalbeschränkungen der Schülerzahlen) in den einzelnen Gemeinden 1973.

Bevor wir die eigentlich schrittweise Regression realisieren, versuchen wir mit einer Korrelationsanalyse die Abhängigkeiten der Variablen untereinander noch genauer zu erfassen. Dabei wird einmal die abhängige Variable mit allen unabhängigen in Beziehungen gebracht. Dazu interessiert aber auch die Intrakorrelationsmatrix der unabhängigen Variablen untereinander. Die Resultate dieser Berechnungen bilden mitunter eine Basis für mögliche Kombinationen in der schrittweisen Regressionsanalyse, bei der aus Gründen der Uebersichtlichkeit nie alle 26 unabhängigen Variablen in eine Gleichung gebracht werden können.

Empirische Grundlagen

Statistische Graphik 9 Korrelationen zwischen allen unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen Institutioneller Entwicklungsstand im Vorschulbereich (IE)

Unabhängige Variablen	Abhängige Variable
1 Konfessionalität	0.043 IE
2 Politische Partizipation	-0.279 IE
3 Politische Orientierung	0.293 IE
4 Politische Offenheit universal	0.436 IE
5 Politische Offenheit lokal/national	0.627 IE
6 Bildungspolitische Partizipation	-0.325 IE
7 Bildungspolitische Orientierung	0.553 IE
8 Grösse	0.957 IE
9 Wachstum	0.281 IE
10 Haushaltsgrösse	-0.471 IE
11 Ausländeranteil	0.562 IE
12 Mobilität	0.277 IE
13 Sektoranteil Primärsektor	-0.521 IE
14 Sektoranteil Sekundärsektor	0.323 IE
15 Sektoranteil Tertiärsektor	0.401 IE
16 Frauenarbeit	0.262 IE
17 Pendler	-0.093 IE
18 Sollsteuerbetrag	0.536 IE
19 Verwaltungsaufwand aktiv	0.594 IE
20 Verwaltungsaufwand aktiv und passiv	0.167 IE
21 Wohlstandsverteilung	0.565 IE
22 Erziehungs-, Bildungs- und Kulturausgaben	-0.125 IE
23 Schüleranteil	-0.197 IE
24 Tragfähigkeitsfaktor	0.554 IE
25 Kontextuelle Kindergartenentwicklung	0.328 IE
26 Kontextuelle Bildungsangebote	0.279 IE

Nachdem wir hier nur Assoziationen im Hinblick auf die abhängige Variable Institutionalisierung aufgelistet haben, versuchen wir in einem nächsten Schritt die unabhängigen Variablen untereinander zu vergleichen.

Statistische Graphik 10	Intrakorre- lationen der unabh. Varia- blen	Politische Orientierung	Politische Offenheit	Bildungspolit. Orientierung	Grösse	Wachstum	Ausländer	Mobilität	Anteil Sekundärsektor	Anteil Tertiärsektor	Sollsteuer- betrag	Pro-Kopf- Aufwand	Steuer- heterogenität	Tragfähig- keitsfaktor	Referenz- rahmen	Kontextuelle Bildungsangebote
		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Politische Orientierung		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Politische Offenheit		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Bildungspolit. Orientierung		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Grösse		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Wachstum		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Ausländer		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Mobilität		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Anteil Sekundärsektor		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Anteil Tertiärsektor		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Sollsteuer- betrag		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Pro-Kopf Aufwand		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Steuer- heterogenität		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Tragfähigkeits- faktor		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Referenzrahmen		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	
Kontextuelle Bildungsangebote		0.418	0.305	0.276	0.123	0.441	0.292	0.459	0.292	0.323	0.223	0.225	0.332	0.320	0.363	

Ueber der pragmatisch bestimmten Schwelle liegen 16 der insgesamt 26 in die Arbeit einbezogenen unabhängigen Variablen. Wenn man sie nach inhaltlichen Kriterien ordnet, stellt man fest, dass dabei fünf Blöcke vertreten sind: Statistische Graphik 11

1.Block GROESSE/URBANISIERUNG	
Variablen: Grösse	0.957
Wachstum	0.281
Anteil Tertiärsektor	0.401
Mobilität	0.277

2.Block INDUSTRIALISIERUNG	
Variablen: Anteil Sekundärsektor	0.323
Ausländeranteil	0.562

3.Block WOHLSTAND/RESSOURCEN	
Variablen: Sollsteuerbetrag	0.536
Verwaltungsaufwand pro Kopf	0.594
Wohlstandsverteilung(Heterogenität)	0.565

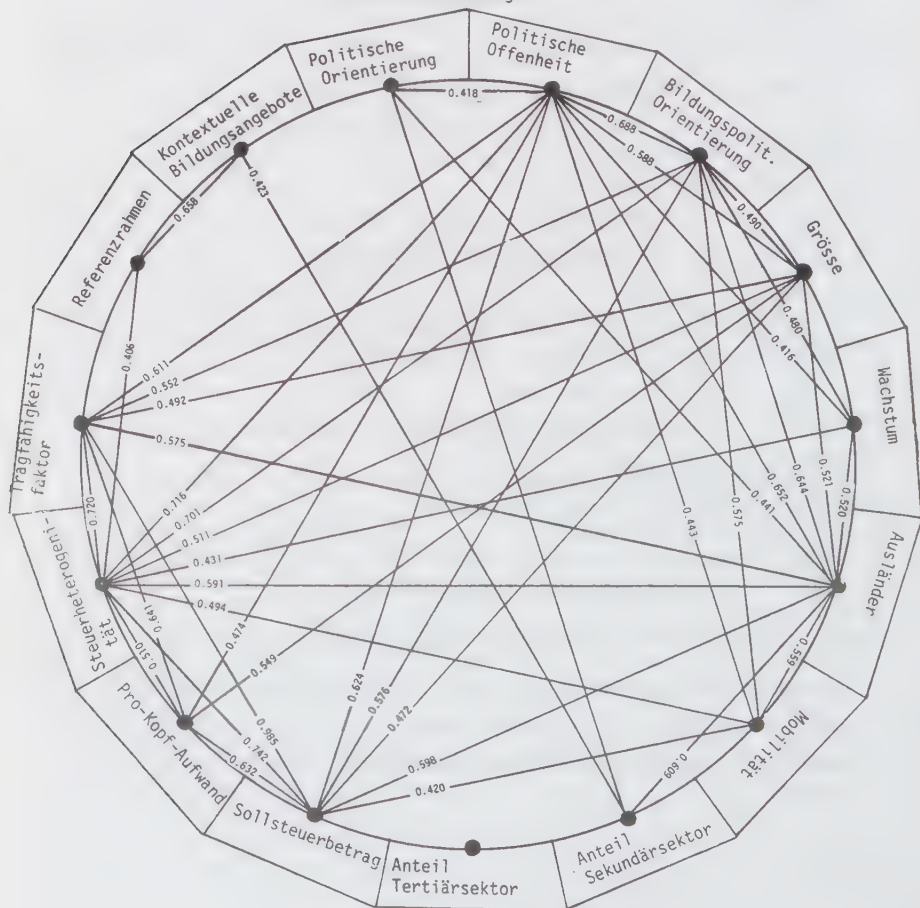
4.Block POLITISCHE OFFENHEIT/ORIENTIERUNG	
Variablen: Politische Offenheit lokal/natio.	0.627
Politische Orientierung	0.293
Bildungspolitische Orientierung	0.553

5.Block KONTEXTUELLE POSITION	
Variablen: Tragfähigkeitsfaktor	0.554
Kontextuelle Kindergartenentwicklung(Referenzrahmen)	0.328
Kontextuelle Bildungsangebote	0.279

Wenn es im nächsten Schritt darum geht, die Assoziationen dieser Blöcke untereinander zu betrachten, verwenden wir nur noch diejenigen Intrakorrelationskoeffizienten, welche einen Wert über 0.250 aufweisen.

Aus der vorangestellten Menge von Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen werden diejenigen selektiert, welche eine Intensität von über 0.400 aufweisen. Sie werden im Rahmen eines Variablenkreises geordnet, damit diejenigen Variablen eruierbar werden, welche in besonders hohen Masse mit besonders vielen andern Variablen korrelieren.

Statistische Graphik 12 Intrakorrelationen im Bereich der unabhängigen Variablengruppe mit hohem Korrelationskoeffizienten. Anzahl der Variablen 16 (Reduktion um 10 Variablen aus der Gesamtmenge).



Die vorangegangene Darstellung der Korrelationskoeffizienten von unabhängigen Variablendupeln zeigt, dass die Beziehungen zwischen den Blöcken tendenziell von solcher Art sind, dass einmal die drei Blöcke Grösse/Urbanisierung (Besondere Ausnahme Tertiärsektoranteil), Wohlstand und Politische Offenheit/Orientierung relativ stark miteinander korrelieren, während dem die Blöcke Industrialisierung und Kontextuelle Position in dieser Reihenfolge eher isolierten Charakter aufweisen. Auffallend ist die Unabhängigkeit des Tertiärsektors als Variable. Da gleichzeitig die Mobilität als andere Urbanisierungsvariable im Block Grösse/Urbanisierung ebenfalls relativ isoliert da **steht**, drängt sich die tendenzielle Ansicht auf, dass sich Urbanisierung nicht gekoppelt mit der Grösse auf die Institutionalisierung im Vorschulbereich auswirkt.

Im nächsten und letzten Schritt versuchen wir nun-gemäss der formulierten Absicht-die Kombinationen von unabhängigen Variablen in ihren Einflüssen auf die abhängige Variable Institutionalisierung darzustellen. Dabei werden einmal durch die schrittweise multiple Regression die einflussreichsten Variablen zusammen erfasst. Zum andern können mit dem Instrument der multiplen Regressionsanalyse die einzelnen erkannten und selektierten Variablenblöcke in ihrem Einfluss einzeln zur Darstellung kommen.

Neben den Regressionskoeffizienten lassen sich noch weitere Werte bestimmen, die wichtige Informationen über die Güte der Regression liefern. Es sind dies insbesondere:

1. Multipler Korrelationskoeffizient R

Das Quadrat dieser Grösse, R^2 , gibt an, welchen Anteil der Streuung der abhängigen Variablen Y um deren Mittelwert (Abweichungen zwischen einzelnen Y -Werten und arithmetischem Mittel) durch die errechnete Funktion erklärt wird. R und mithin auch R^2 können Werte zwischen 0 und 1 annehmen. Der anzustrebende Idealwert ist 1.

2. Standardfehler der Schätzung SE

Der beobachtete Wert Y liegt mit einer Wahrscheinlichkeit von 68,27% innerhalb einer Bandbreite von $\pm SE$ um den mit der Regressionsgleichung errechneten Wert Y^* . Idealwert für SE ist 0.

3. Beta-Koeffizient.

In ihm werden die einzelnen Regressionskoeffizienten standardisiert aufgezeigt.

Schrittweise multiple Regressionsresultate Statistische Graphik 13
Auf der Basis errechneter Zusammenhänge zwischen unabhängigen Variablen und der abhängigen wählte der Computer folgende Selektionsreihenfolge für die einzelnen Schritte

step 1: Variable Grösse	R^2 0.957
step 2: Variable Bildungspolitische Orientierung	R^2 0.962
step 3: Variable Verwaltungsaufwand pro Kopf	R^2 0.964
step 4: Wachstum	R^2 0.966
step 5: Tragfähigkeitsfaktor	R^2 0.967
step 6: Sollsteuerbetrag	R^2 0.967
step 7: Kontextuelle Kindergartenentwicklung	R^2 0.967
step 8: Kontextuelle Bildungsangebote	R^2 0.968
step 9: Steuerheterogenität(Wohlstandsverteilung)	R^2 0.968
step 10:Anteil des Tertiärsektors	R^2 0.968
step 11:Mobilität	R^2 0.968
step 12:Politische Offenheit lokal/national	R^2 0.968

Hier wurde die schrittweise multiple Regression durch den Operator abgebrochen,da sich der Wert des multiplen Regressionskoeffizienten nicht mehr direkt sichtbar veränderte.

Das gesamte Resultat des Prozessverlaufes wird hier am Ende des 12.Schrittes wird hier dargestellt:

Statistische Graphik 14 Schrittweise Regression nach 12 Schritten

VARIABLE	REGR KOEFF	STANDABW KOEFF	BETA KOEFF
Grösse	0.00078	0.00002	0.85582
Bildungspolitische Orient.	0.00107	0.00059	0.05064
Verwaltungsaufwand pro Kopf	0.00131	0.00039	0.08234
Wachstum	0.00062	0.00016	0.07960
Tragfähigkeitsfaktor	0.00331	0.00153	0.23374
Sollsteuerbetrag	-0.00254	0.00141	-0.19871
Kontextuelle Kindergartenentw.	0.00062	0.00027	0.05788
Kontextuelle Bildungsangebote	-0.00535	0.00255	-0.05155
Steuerheterogenität(Wohlstand)	-0.00090	0.00154	-0.01938
Anteil Tertiärsektor	0.00248	0.00674	0.00894
Mobilität	-0.00031	0.00081	-0.00850
Politische Offenheit lokak/nat	0.00009	0.00039	0.00467

Multiple Regressionsresultate Statistische Graphik 15

Im folgenden Verfahren werden die einzelnen inhaltlichen Blöcke mit ihren Variablen im multiplen Regressionszusammenhang mit der abhängigen Variable Institutionalisierung gezeigt. Die Resultate werden ebenfalls wieder mit den Regressionskoeffizienten, den Standardabweichungskoeffizienten und den Betakoeffizienten aufgeführt.

Block: GROESSE/URBANISIERUNG			
VARIABLE	REGR KOEFF	STANDABW KOEFF	BETA KOEFF
Grösse	0.00084	0.00002	0.92244
Wachstum	0.00063	0.00015	0.08099
Mobilität	0.00022	0.00079	0.00619
Tertiärsektoranteil	0.01308	0.00616	0.04716
Multipler Korrelationskoeffizient 0.96238			

Block: WOHLSTAND/FINANZEN			
VARIABLE	REGR KOEFF	STANDABW KOEFF	BETA KOEFF
Sollsteuerbetrag pro Kopf	0.00041	0.00105	0.03237
Verwaltungsaufwand pro "	0.00640	0.00102	0.40146
Wohlstandsverteilung	0.01568	0.00344	0.33681
Multipler Korrelationskoeffizient 0.66790			

Block: KONTEXTUELLE POSITION			
VARIABLE	REGR KOEFF	STANDABW KOEFF	BETA KOEFF
Tragfähigkeitsfaktor	0.00712	0.00078	0.50185
Kontextuelle KG-Entwick.	0.00136	0.00077	0.12786
Kontextuelle Bildungsang.	0.01126	0.00737	0.10854
Multipler Korrelationskoeffizient 0.59182			

Block: POLITISCHE OFFENHEIT/ORIENTIERUNG			
VARIABLE	REGR KOEFF	STANDABW KOEFF	BETA KOEFF
Politische Orientierung	0.00063	0.00107	0.03242
Politische Offenheit lok.	0.00949	0.00152	0.45637
Bildungspolitische Orient.	0.00483	0.00146	0.22904
Multipler Korrelationskoeffizient 0.64994			

Der Block Industrialisierung musste in dieser Analyse weggelassen werden, da das Programm eine Variablenbeschränkung auf 14 bedingt und 16 Variablen vorhanden waren,

Die Absicht, die mit diesen Regressionsanalysen verfolgt worden ist, ist die, dass Informationen über die Selektion und schliesslich auch über die Gewichtung von Faktoren gewonnen werden können, welche die Institutionalisierung im Vorschulbereich wesentlich mit determinieren. Die Analysen, das muss hier betont werden, sind mathematische Verfahren, die Aufschlüsse über die statistische Verknüpfung der unabhängigen mit der abhängigen Variablen liefern können. Aus diesem Grunde ist es auch möglich, dass negative Regressionskoeffizienten in den Resultaten auftauchen. Auf der Grundlage der dargelegten Resultate ist es offensichtlich geworden, dass am zentralsten der Variablenblock ist, der die Komponenten von Grösse und Urbanisierung in sich einschliesst. Vor allem in der schrittweisen multiplen Regression wird deutlich, dass er das mit Abstand grösste Funktionselement in der Gleichung darstellt, so dass die anderen Elemente zusammen keinen wesentlichen Erklärungsraum mehr aufweisen können. Ein weiterer Block kommt dann hinzu, den man vielleicht mit allgemeiner Ressourcenkapazität zu umschreiben versucht wäre. Die Finanzsituation der kommunalen Einheiten, wobei nicht nur die Quantität, sondern auch die interne Distribution miteinzuschliessen ist, scheint eine weitere notwendige Institutionalisierungsbedingung zu sein, welche stark an Wirkung ist. Wahrscheinlich spielt dieser Block vor allem bei Gemeinden eine Rolle, welche sich an der Adaptionsschwelle befinden. Diese ist bei einem durchschnittlichen Einwohnerzahlintervall von 800 bis 1000 Einwohner zu finden. Interessant scheint auch die Rolle der Wohlstandsheterogenität zu sein. Je heterogener die kommunalinterne Verteilung ist - das heisst je grösser die Zahl der relativ viel versteuernden Einwohner im Vergleich zu allen Steuerpflichtigen ausfällt - desto enger ist die Beziehung zum Institutionalisierungsgrad. Dieser Umstand wird durch die Regularität erklärbarer, welche zeigt, dass gerade höhere soziale Schichten mit relativ hohen Bildungsaspirationen und hoher innovativer Tendenz in bestimmten Gemeinden (Gemeinden mit wohlhabenden Zuzüglern) auch Schulschrittmacherfunktionen übernehmen können. Auch weniger deutlich als der ersterwähnte, aber doch erkennbar, wirkt der ideologische Block, in dem sich Variablen befinden, welche etwas über Einstellungen und Haltungen generell politischer oder spezifisch

bildungspolitischer Natur der Wohnbevölkerung in den Gemeinden aussagen. Das Interesse qua Partizipation an formalen politischen Entscheidungen ist vielleicht etwas überraschend negativ mit der abhängigen Variablen assoziiert. Es scheint, dass der erste Block der Urbanisierung und Grösse von einem bestimmten Entwicklungsstand weg die Partizipation überdeckt und nicht mehr zum Tragen kommen lässt. Das bedeutet, dass in kleinen erst-innovierenden Gemeinden die Partizipation wahrscheinlich noch eine Rolle spielt. In grossen, entwickelten Gemeinden aber, in denen die politische Partizipation generell abnimmt, die Rolle der Partizipation für Institutionalisierungsvorgänge im Vorschulbereich inferior wird. Die kontextuellen Bedingungen haben - vor allem in der multiplen Analyse - auch eine untergeordnete Funktion inne. Interessant scheint mir in ihrem Zusammenhang die Tatsache zu sein, dass, entgegen meinen Annahmen, die Pendlerintensität eine eher negative Beziehung zum Institutionalisierungsgrad aufweist. Die Pendlerindividuen scheinen in der Arbeitsgemeinde vor allem den Arbeitsbereich, weniger den Bildungsbereich als Referenzrahmen zu verwenden. Intensivere Innovationsträger scheinen da Personen zu sein, welche einen grösseren Mobilitätsbereich abdecken, das heisst, welche umfassendere Bezugsbereiche verwenden (Zuzüger). Mit diesen ersten Ergebnissen einer Regressionsanalyse sind die ersten rudimentären Modellvorstellungen über Faktoren für Institutionalisierungsvorgänge im Vorschulbereich sichtbar geworden. Durch systematischere und variationsreichere differenzierte Variablenzusammenstellungen könnten noch bessere Annäherungen erreicht werden. Es stellt sich dabei das Problem der weiteren Aufsplitterung auf der Seite der unabhängigen Faktoren. Es ist klar, dass durch eine grössere Zahl der Faktoren feiner variiert werden kann. Gleichzeitig aber wird ein möglicher Gewinn an Präzision durch einen Verlust in Frage gestellt, welcher sich durch abnehmende Einfachheit, Handlichkeit und Uebersichtlichkeit auszeichnet.

DIE INSTRUMENTALITÄT VERSCHIEDENER BILDUNGSSTUFEN FÜR DEN PRODUKTIONSSEKTOR AM BEISPIEL DER VORSCHULSTUFE

KURZFASSUNG

Das gesamte Bildungssystem ist im Vermittlungsteilbereich strukturiert. Unterschiedliche Bildungsstufen (Kindergarten, Unter-Mittel-Oberstufe der Volksschule, Mittelschulen) und Bildungstypen (Leistungszüge auf der Oberstufe) sind mehr oder weniger direkt instrumental für den gesamten ökonomischen Sektor allgemein und auch für die auf die Bildungsphase folgende Produktionsphase gesellschaftlicher Mitglieder spezifisch. Diese differenzierten Instrumentalitäten manifestieren sich im umfassenden Vermittlungsprozess in verschiedenen Lokalitäten. Generell ausgedrückt werden für die Stufen und Typen von Bildungsinstitutionen in unterschiedlichem Masse und unterschiedlich differenziert gesellschaftliche Ressourcen aufgewendet (Finanzen, Material, Personal, Infrastrukturen usw.). Zentrale Lokalitäten sind im Bildungssystem einmal der Bereich der Zielvorgaben und Zielmodifikationen, dann derjenige der eigentlichen Vermittlung von Bildungsgütern und schliesslich der Bereich der Evaluationen von Bildungseffekten.

Zielvorgaben, Zielmodifikationen

Zielvorgaben geschehen mittels Lehrplänen und Lehrbüchern, welche nach bestimmten zeitlichen Intervallen modifiziert, respektive ersetzt werden. Die Untersuchungen zeigen, dass der Zieldifferenzierungsgrad von den untern zu den oberen Stufen und von den leistungsschwachen zu den leistungsstarken Typen zunimmt, die Zielmodifikationsintervalle wieder stufenspezifisch von unten nach oben und typenspezifisch von schwachen zu starken kürzer werden.

Vermittlungsprozess

Die Ressourcenverteilung auf die verschiedenen Stufen und Typen zeigt folgendes generelles Bild: Von der Kindergartenstufe bis zum leistungsstärksten Oberstufentyp nehmen die Ressourcenanteile zu.

Die Differenzen äussern sich vor allem in den Lehrmittel- und Schulmaterialienzuordnungen, sowie in den Personal- und in den allgemeinen kommunalen und staatlichen Infrastrukturausgaben.

Evaluationen

Wesentlichstes Resultat dieses Kapitels ist die Personalstruktur der Inspektorate auf allen Schulstufen. Es zeigt sich nämlich, dass jeweils die obere Bildungsstufe die untere kontrolliert, indem deren Lehrer zugleich Inspektoren der andern sind. Die Kindergärten sind weitgehend dieser Kontrollstruktur entzogen. In ihnen ist die Kontrolle am schwächsten, das heisst horizontal von eigenem Personal wahrgenommen. Die Evaluationsmodalitäten unterscheiden sich auf den verschiedenen Bildungsstufen und in den Bildungstypen nur sehr geringfügig. Ebenso ist die Inspektorendichte praktisch auf allen Stufen dieselbe.

DIE INSTRUMENTALITÄT VERSCHIEDENER BILDUNGSSTUFEN FÜR
DEN PRODUKTIONSSEKTOR UND DIE SICH DARAUS ERGEBENDEN
KONSEQUENZEN: BEISPIEL VORSCHULSTUFE

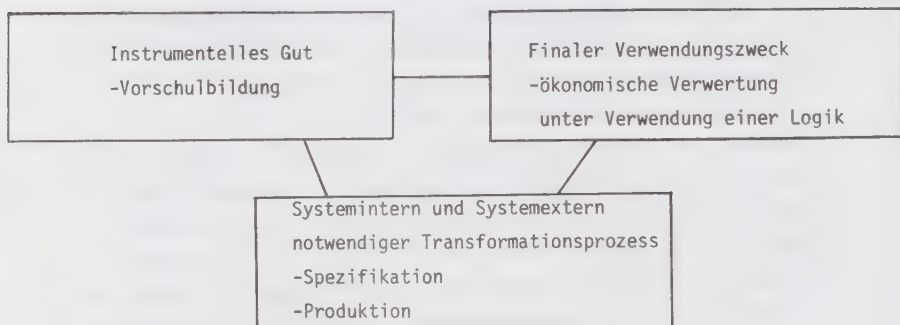
Die Tatsache, dass Bildungsgüter in unserer Gesellschaft immer zentralere Bestandteile der ökonomischen Entwicklung geworden sind, wird in dieser Arbeit besonders berücksichtigt: Der Vorschulbereich wird im Rahmen des ganzen gesellschaftlichen Bildungsprozesses einmal gezielt auf seinen Zusammenhang mit der erwähnten Entwicklung hin angesprochen. Es ist eine der zentralsten vorgegebenen Thesen in der Arbeit, dass der jeweilige Stellenwert einer bestimmten Bildungsstufe vor allem durch die mehr oder weniger vermittelt vorhandene Instrumentalität für den Produktionssektor seinen Sinn erhält. Diese Instrumentalität wird permanent von zwei Seiten her proklamiert und realisiert: Erstens aus der Wissenschaftsinstitution heraus. Durch ihre gezielten Untersuchungen nimmt sie dauernd neue Stellenwertsbestimmungen von Alters- und Entwicklungsphasen im Bildungsprozess vor. Dann von der Praxis her. Durch bestimmte Erfahrungen mit realisierten Bildungsmodellen und damit eingeschlossenen Gewichtungen kommt man zu Artikulationen von Relevanzen. Eine seriöse Relevanzbestimmung für den Vorschulsektor im Hinblick auf direkte Bildungserfolge in späteren Bildungsphasen und indirekte Erfolge in der Produktionsphase ist recht schwierig zu vollziehen, und daher sind auch grosse Möglichkeiten für das Eindringen bestimmter bildungsideologischer Aspekte gegeben. In diesem Kapitel wird der Versuch angedeutet, für den Vorschulbereich eine Art Standortbestimmung in politökonomischer Hinsicht zu unternehmen. Wir nennen diese Bestimmung so, weil sich zwischen ökonomischen Sektor und Bildungssektor meist vermittelnd der politische Sektor als Steuerungsinstanz einschaltet. Untersuchungen über Verschränkungen zwischen Vorschulsektor und politökonomischen Bereichen gibt

es wenige. Das scheint mir aber nicht einfach zufälliger Natur zu sein, eher eine Konsequenz der vermuteten und beweisbaren Tatsache, die ich im folgenden gerade angehen möchte, des Sachverhaltes nämlich, dass der Vorschulsektor für den ökonomisch orientierten gesellschaftlichen Zusammenhang mehr oder weniger irrelevant war. In den letzten Jahren ist diese Deklaration von Irrelevanz stetig und immer systematischer in Frage gestellt worden. Wissenschaftliche Disziplinen, allerdings oft verknüpft mit ideologischem Bedarf bestimmter nahestehender gesellschaftlicher Gruppen, haben aus verschiedensten Richtungen und Ansätzen heraus neue Standortbestimmungen und Stellenwertzuordnungen für den Vorschulbereich vorgenommen. So gibt es neben mehr formalen funktional-psychologischen und disziplinatorientierten Ansätzen eher inhaltlich operierende Ansätze kompensierender und emanzipierender Art. Darum herum ist dabei der Rahmen nicht zu übersehen, in dem sich das alles abgespielt hat. Die Entwicklung der Bildungskapazitäten in den modernen westlichen Industriegesellschaften in den beiden letzten Jahrzehnten musste als Voraussetzung die Ueberprüfung bestehender Relevanzserklärungen haben, denn nur so konnten die riesigen Vermittlungsanstrengungen auch optimal strukturiert, geplant und durchgeführt werden.

Zum Begriff der Instrumentalität

Ein gesellschaftliches Gut würde - unter Berücksichtigung seiner Notwendigkeit für einen bestimmten Effekt - dann eine relativ hohe Instrumentalität aufweisen, wenn es ohne grosse Transformationsaufwendungen (Spezifikationen) in bestimmte, nach zweckrationalen Kriterien ablaufende Prozesse eines Systems integriert werden kann. Es darf dazu keine sekundären Dysfunktionalitäten erzeugen. Der logischen Struktur nach handelt es sich bei der Instrumentalität um eine dreistellige Relation zwischen folgenden Elementen: Instrumentelles Gut, finaler Verwendungszweck und Operationsprozess. Mit dem Gut, das bezüglich eines anzustrebenden Effektes und bezüglich seiner Effektvorbereitungen eine zugeschriebene Instrumentalität aufweist, wird innerhalb eines Systems problemzentriert operiert.

Schema 19 Instrumentalität eines gesellschaftlichen Gutes



Wir versuchen einmal den Begriff Instrumentalität von einem offenen System her anzugehen, das eine Umgebung hat. Ein solches auf Rationalität begründetes System, wie es das ökonomische im weitesten Sinne darstellt, hat explizite oder implizite Zielvorgaben/Zielsetzungen und partizipiert bei seinen Transformationsvorgängen interner Natur auch mit externen Austauschsystemen. Es wird nun bezüglich seiner notwendigen Transformationsgüter überall dort zu intervenieren versuchen, wo Entscheidungen und Handlungen mit diesen Gütern in oder entgegen seinem Sinn vollzogen werden. In diesen Lokalitäten von Entscheidungen und Handlungen innerhalb und ausserhalb des Systems werden Instrumentalitäten determiniert. Wir negieren für unsere Arbeit einmal die systeminternen Interventionslokale des ökonomischen Systems, weil sie nicht von Belang sind. Hingegen interessieren uns alle die externen Orte in andern gesellschaftlichen Bereichen, wo über ökonomiezentrierte Instrumentalitäten verfügt wird. Es sind für unseren zentralen Bereich die beiden Seiten seiner Austauschfronten: Beschaffungs- und Absatzseiten und übergeordnet das ganze umfassende, normative System. Die Lokale in den drei Bereichen (Bildung als inkorporierter Produktionsfaktor, Bildung als

Determinante des konsumptiven Verhaltens von Bildungsakteuren und schlussendlich der gebildete Bürger als Mitbestimmer der generellsten normativen Richtlinien für ökonomische Akteure) haben nun die wesentliche Eigenart, dass sie sich einmal in verschieden weit entfernten Einflusszonen des ökonomischen Sektors befinden und dazu explizite Interventionen in ihnen von der Gesellschaft als mehr oder weniger legitim betrachtet werden. Solche verschieden entfernte Einflusszonen sind einmal der Bildungssektor selbst (Schulen, Verwaltung usw.), dann der bildungspolitische Sektor (Departemente, Lehrmittelverlage usw.) und dazu der umfassende politische Sektor (Parlamente, Behörden usw.). Die Interventionen an diesen Stellen sind verschieden aufwandintensiv und verschieden effektiv, nämlich immer entsprechend der strategischen Position eines Lokales. Sie sind aber – wie bereits erwähnt – auch verschieden legitim, das heisst von der Gesellschaft inhaltlich wie auch formal sanktioniert. Interventionen des ökonomischen Sektors im umfassenden politischen Sektor werden insgesamt als wesentlich legitimer betrachtet als solche im bildungspolitischen oder gar im bildungsspezifischen Sektor selbst. Durch die Tatsache, dass diese Interventionen zur Instrumentalisierung von Gütern notwendig sind, dazu aber ganz unterschiedliche Effekte und Legitimationsgrundlagen haben, ergeben sich für den agierenden ökonomischen Sektor allgemeine Kosten-Nutzen-Optimierungsprobleme. Die beiden Variablen Instrumentalisierungseinfluss und Instrumentalisierungskosten mit Berücksichtigung der intervenierenden Variablen gesellschaftliche Legitimation sind nur teilweise kompatibel. Wir sehen also, dass es eine allgemeine Kosten-Nutzen-Politik des Sektors geben muss, welche sich auf den Umgebungsbereich bezieht und welche ein elaboriertes Wissen über dessen innere Struktur zur Voraussetzung hat. Wir versuchen im folgenden einige mögliche Verhaltensweisen immer im Hinblick auf unsere Arbeit aufzuzeigen. Der generellste und umfassendste Versuch, diese Optimierungsproblematik anzugehen, ist derjenige der legitimen Kostenabwälzung.

Bei ihm wird durch universelle politische Kanäle der Umstand angestrebt, dass ausserökonomische Bildungsinstanzen, vor allem aber Familie und Schule instrumentelle Bildungsgüter vermitteln. Diese Strategie hat den zentralen Vorteil, dass durch sie eine Kostenabwälzung an andere Institutionen geschieht, sie hat aber den ebenso schwerwiegenden Nachteil, dass deren eigentliche Aktionen sich einer Kontrolle weitgehend entziehen. Dadurch kann aber die Instrumentalisierung schrittweise gefährdet werden: Universellere Bildungsbestimmungsgründe fliessen ein und konkurrenzieren die eher partikularistisch ausgerichteten ökonomischen Bestimmungsgründe. Ist diese Instrumentalisierung aus Gründen legitimer Zielvorgaben und/oder Kontrollmöglichkeiten bei gleichbleibendem Anspruch nicht zu realisieren, so wird der ökonomische Sektor auf eigene und direkte Investitionen im Bereich der Bildungsvermittlung verwiesen: Die Indifferenzkurve von Kostenabwälzung und Instrumentalität kann nur nach aussen verlagert werden, das heisst aber, dass zusätzliche Kostenaufwendungen unumgänglich sind. Es ist klar, dass diese Diskussion nur auf der Basis einer prinzipiellen Nichtsubstituierbarkeit von Bildung im Produktionsprozess ausgetragen werden kann. Neben dieser erwähnten generellen Strategie kommen auch viel beschränktere zum Tragen. In ihnen werden vor allem der Bildungssektor und darin einzelne Träger angegangen. Materialschenkungen, Schnupperlehren, Berufsberatung von industriellen Betrieben auf eher konkreter Basis und personelle Einsitznahme in dezentralisierte Bildungsbehörden auf eher abstrakter Basis gehören mitunter dazu. Alle diese Praktiken sind im Rahmen unserer Gesellschaftsordnung legitim und deshalb auch offen. Es gibt dazu aber auch noch Interventionsanstrengungen, welche viel weniger sichtbar und dazu in Fällen auch weniger legitim sind. Es sind Versuche, Kostenabwälzungen zu vollziehen unter einer Umgehung von Instrumentalitätsverlusten. Ein Beispiel dieser eher verschleierten Art ist die Pressuren auf den politischen Sektor. Einem Nichteinlenken zentraler Instanzen

auf Forderungen des ökonomischen Sektors in Richtung auf instrumentellere Bildungsvermittlung in den staatlich/kommunalen Institutionen werden -unter Umständen-mögliche, oft euphemistisch als notwendig deklarierte Sanktionen gegenübergestellt. Der Hinweis auf mögliche Verknappungen von Arbeitsangeboten, Verlagerungen von Produktionsbetrieben in andere Regionen oder ins Ausland und alternative Steueraufbringverhalten (Steuertransfers) kann zum Instrument werden, mit dessen pressivem Charakter der Staat und/oder Gemeinden zum Einlenken gezwungen werden können. Gleichzeitig gibt es Möglichkeiten direkt auf die Bildungssubjekte einzuwirken. Ausserhalb der zuständigen Institutionen werden sie mit einer ökonomieausgerichteten Ideologie konfrontiert. Hier wird die Möglichkeit einer ausbildungszentrierten Bildungsvermittlung als Zugangs determinante zu andern gesellschaftlich erwünschten Gütern permanent und intensiv proklamiert und propagiert. Der Vorschulbildungsbereich wurde bis anhin von diesen Strategien nicht wesentlich tangiert. Seine direkt ersichtliche Instrumentalität konnte nicht nachgewiesen werden und war demnach auch nicht von Interesse für bildungsstrategisches Verhalten des ökonomischen Sektors. Am ehesten war vielleicht die aus einer Institutionalisierung erwachsende grössere Disponibilität der Eltern für den Arbeitsprozess ersichtlich. Dieser Zustand hat sich nun in den letzten Jahren geändert. Die Rahmenbedingungen, unter denen im Vorschulbereich von den verschiedenen Instanzen Bildung vermittelt wird, die eingefügten Bildungsziele und didaktischen Konzeptionen wurden intensiver diskutiert und vermehrt der öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht. Beinahe selbstverständliche Postulate im Vorschulbereich, wie etwa das zugestandene Recht auf Eigenbestimmung der Tätigkeiten, das Fehlen von Evaluationen und die zeitlich mehr oder weniger grosse Ungebundenheit der Institutionen wurden auf einmal problematisiert. Verkoppelt mit den neuen Relevanzbestimmungen, welche die Wissenschaft mit dem Vorschulbereich vornahm, entstand

hier ein Bildungspolitikum. Resultierende Verschulungstendenzen nach unten und -als Reaktion darauf-emanzipatorische/kompensatorische Programme für Vorschulinstitutionen, welche in den Massenmedien vor der Öffentlichkeit unter dem Patronat der Wissenschaft diskutiert wurden, verlangten so auch vom ökonomischen Bereich her eine Art Stellungnahme. Welches sind nun die wesentlichen Lokalitäten im Bildungssektor, in denen sich Interventionen abspielen und manifestieren können?

Interventionsstellen im institutionalisierten staatlich/
kommunalen Bildungsvermittlungsprozess

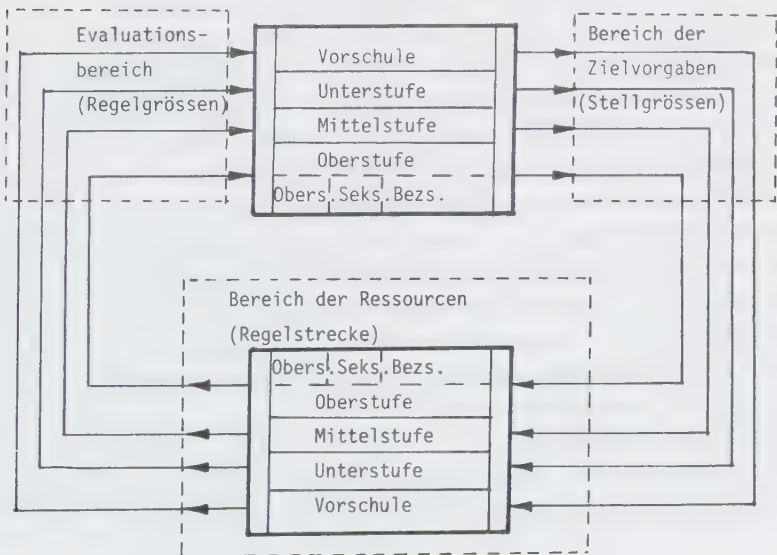
Aus der Menge aller sich ausserhalb des Produktionssektors befindlicher, für diesen Sektor aber relevanten Instrumentalitäts-lokale betrachten wir diejenigen spezifisch, welche im Rahmen des eigentlichen Bildungsvermittlungssektors zu finden sind. Um diese Lokalitäten miteinander in eine systematische Beziehung bringen zu können, verwenden wir zu ihrer Darstellung das Modell eines Regelkreises. In diesem Kreis, den der eigentlichen Vermittlungsprozess in den Institutionen Schulen drin darstellt, sind - prima vista - mehrere Elemente zu eruieren, welche an diesem Vermittlungsgeschehen synchron oder diachron beteiligt sind.

1. Elemente, welche beständig die Zielvorgaben für die verschiedenen institutionellen Bereiche (Stufen) und Typen (Schularten) operationalisiert weitergeben. 2. Elemente, welche die Effekte der genannten Bereiche evaluieren und Resultate dieser Messungen an die zentralen Regelinstanzen zurückartikulieren. Diese beiden Gruppen von Elementen bilden im Regelkreis den Regler, also vor allem den informationsverarbeitenden Teil. 3. Elemente, welche schliesslich die ganze Bildungsvermittlung durchführen. Es sind in unserem Falle alle Schulen (Stufen und Typen). Dieser dritte Teil ist - in der Regelterminologie ausgedrückt - die Regelstrecke, also der produzierende Teil. Innerhalb des ganzen Bildungssektors haben eigentlich alle Bereiche, seien sie nun Stufen (Vorschulbereich, Grundschulbereich und Oberstufenbereich) oder Typen (Oberschule,

Sekundarschule, Bezirksschule im Kanton Aargau) diese drei erwähnten Regelkreiselemente. Wenn wir nun auf unsere Eingangsdiskussion zurückkommen, bei der etwas über die Instrumentalität des Bildungssektors und seiner spezifischen Teilbereiche für den ökonomischen Sektor ausgesagt wurde, so müsste jetzt also die Möglichkeit bestehen, Äusserungen in dieser Hinsicht bei den verschiedenen Bereichen festzustellen. Die Hauptthese würde lauten: Je instrumenteller und damit produktionsnaher ein spezifischer Schulbereich ist, desto elaborierter und energieintensiver sind seine Regelungselemente. Das heisst für unsere drei ausgewählten Elemente im Regelkreis:

- a) Je instrumenteller der Bereich, desto operationalisierter und strukturierter sind seine Zielvorgaben.
- b) Je instrumenteller der Bereich, desto exakter, intensiver und zeitlich permanenter ist seine Evaluation.
- c) Je instrumenteller der Bereich, desto mehr generelle Ressourcen (Personal, Infrastruktur usw.) werden in ihn investiert.

Schema 20 Zentrale Lokalitäten im Bildungsvermittlungsprozess
bezüglich der Instrumentalität



Wir werden die im Modell als zentral erklärten drei Elemente Ressourcenzuteilung, Evaluation und Zielvorgaben in dieser Reihenfolge näher behandeln.

Generelle Ressourcenverteilung innerhalb des staatlich/kommunalen Bildungssektors auf Schulstufen und Schultypen

Es ist offensichtlich, dass innerhalb des Bildungssektors für die verschiedenen Schulstufen und Schultypen unterschiedlich viel Ressourcen aufgebracht werden. Unter Ressourcen verstehe ich hier Investitionen für Infrastrukturen, Ausgaben für Personal, Ausgaben für Lehr- und Lernmittel. Es muss also einen mehr oder weniger expliziten Ressourcenverteilungsschlüssel im Bildungsektor geben und weil diesen die Mehrheit der gesellschaftlichen Mitglieder akzeptiert, muss dieser Schlüssel irgendwie auch als legitim aufgefasst werden. Diesen Schlüssel kann man prinzipiell von zwei Seiten her beleuchten und diskutieren.

1. Individuenzentrierter Ansatz

Es ist eine institutionelle Eigenart unseres Bildungssystems, dass trotz verschiedener Merkmale (Leistungsfähigkeit, Interesse usw.) alle Schüler einen Teil ihres Bildungsverlaufs gemeinsam zurücklegen. Erst nach einer bestimmten Zeit findet eine Ausdifferenzierung statt: Jetzt werden die Schüler gemäss bestimmten Merkmalsausprägungen in parallel verlaufende Bildungszüge verwiesen. Dieser Umstand erschwert eine detaillierte Untersuchung der Bildungsinvestitionen auf den verschiedenen Stufen. Beim individuenzentrierten Ansatz werden nun für eine Rechtfertigung der differenzierten Investitionen spezifische Lern- und Entwicklungsmomente der Schüler auf diesen Stufen und in den unterschiedlichen Typen von Schulen geltend gemacht. Es werden in diesem Argumentationszusammenhang die unterschiedlichen Lernkapazitäten auf Grund unterschiedlicher psychischer, physischer und sozialer Dispositionen eingebracht.

2. Soziostruktureller Ansatz

Bei diesem Ansatz wird anders argumentiert. Ausgangspunkt ist nicht das Individuum, sondern die allgemeine gesellschaftliche Struktur.

Kriterien sind primär die Funktionen, welche den einzelnen Bildungsstufen und -typen vom gesellschaftlichen Kontext und da wiederum vom ökonomischen Kontext her zugeordnet werden. Bevor ich die beiden kurz vorgestellten Ansätze zu diskutieren beginne, sehe ich mich veranlasst, aus Gründen der Uebersicht einen bestimmten Diskussionshintergrund zur Verfügung zu stellen. Er besteht aus einer Charakterisierung der Bildungsprozesse auf den verschiedenen Schulstufen. Durch eine stufenausgerichtete Ausstrukturierung der didaktischen Vorgänge werden mögliche Investitionsobjekte besser wahrnehmbar. Die Vermittlungsprozesse beschreibe ich in einer Grob-schematik mit den drei folgenden Merkmalen:

- a) Prinzipiell stattfindende Lehr- und Lernvorgänge,
- b) angewandte Lehr- und Lerngebiete und
- c) entsprechende Lehr- und Lernaufwendungen

Schema 21 Artspezifika der Bildungsvermittlung (formaler Natur)
auf den drei Bildungsstufen

VORSCHULBEREICH UNTER-/MITTELSTUFE		MITTELSTUFE OBERSTUFE
1. Prinzipielle Lehr- und Lernvorgänge	Generalisierungen Transfers auf struktur-analoge Problemkreise	Diskriminierungen Differenzierung der zu lösenden Problemkreise
2. Lehrgebiete/-inhalte Lerngebiete/-inhalte	Kulturtechniken Inhalte: universell, realitätsfern, interdisziplinär	Segregierte Arbeitsbereiche, Annäherung an Wirklichkeit
3. Lehr- und Lernaufwendungen	Relativ wenig Präsenzzeit, wenig Lehrmittel tiefe Personalausbildung	Relativ viele Präsenzstunden, viele Lehrmittel hohe Personalausbildung

1. Argumentation im individuenzentrierten Ansatz

Wie in der Kurzvorstellung der beiden Ansätze bereits zum Ausdruck kam, werden oft unterschiedliche Lernkapazitäten und dazu auch Leistungskapazitäten im umfassendsten Sinne für die Schüler auf den verschiedenen Stufen und in den verschiedenen Typen in der Diskussion verwendet. Untersuchungen über Lernkapazitäten zeigten keine signifikanten Unterschiede bei Kindern der verschiedenen Stufen. Hingegen konnten solche bezüglich der intellektuellen und motorischen Leistungsfähigkeit nachgewiesen werden. Die letztgenannten Differenzen sind vor allem dem Umstand zuzuschreiben, dass Kinder in entwickelteren Bildungsphasen umfangreichere Kenntnisse über Problemstellungen und dazu mehr Techniken im Umgang mit Problemen besitzen. Dass gerade Schüler mit solch entwickelten Instrumenten noch eine bessere und dazu vor allem eine wesentlich kostenintensivere Vermittlungsinstitution erhalten sollen, als Schüler auf niedrigeren Entwicklungsniveaus kann allerdings daraus noch nicht abgeleitet werden. Oft wird dabei der Unterschied in den Ressourcenzuteilungen in der Art aus der Fragwürdigkeit herausgeholt, indem darauf verwiesen wird, dass alle Schüler schlussendlich die sich folgenden Bildungsphasen durchlaufen würden und damit phasenspezifische Unterschiede durch eine gleiche Gesamtsumme auskorrigiert würden. Dieses Argument ist wohl richtig, so lange der allgemeine Bildungsverlauf für alle der gleiche ist. Nun ist es aber in unseren Schulen so, dass nach einer bestimmten Zeit eine Ausfaserung der Bildungswege stattfindet. Die einzelnen Züge oder Typen werden aber nicht mit gleichen Aufwendungen bedacht. Es sind hier sogar recht markante Investitionsunterschiede festzustellen. Wir sehen also, dass es schwierig wird, mit einer individuen- und biographiezentrierten Argumentation voranzukommen. Ähnlich steht es nun mit der physischen Leistungsfähigkeit. Sie wird mitunter als Determinante der kognitiven Leistungsfähigkeiten betrachtet. Ältere Schüler sind physisch leistungsfähiger und damit auch indirekt kognitiv leistungsfähiger. Man könnte deshalb annehmen, dass längere didaktische

Betreuungszeiten(Unterrichtszeiten) eine logische Konsequenz der genannten Tatsachen sei. Kindergartenschüler haben Anspruch auf zwanzig Stunden Bildungsbetreuung,Oberstufenschüler haben deren dreissig.Obschon die kontextuellen Bedingungen(Familie,Umgebung usf.) für beide Gruppen die gleichen sind, sie also für ihre Freizeit auch gleich alternative Betätigungsvarianten haben,bestehen diese Unterschiede.Der zeitliche Unterschied ist eher damit zu rechtefertigen,dass es spezifische Kriterien für die sogenannte Betreuungswürdigkeit von institutionalisierten Bildungsprozessen gibt.Betreuungswürdig sind vor allem kognitiv ausgerichtete Prozesse,während dem emotionales und soziales Lernen, welche beide einer didaktischen Konstruktion und damit einer Kontrolle weniger zugänglich sind,weniger Betreuungswürdig erscheinen.Dabei könnten gerade in diesen meist sehr realitätsnahen Prozessen(Müdigkeit,Reizzustände usf.) sehr wesentliche Dispositionsveränderungen angestrebt werden.Der Hinweis,dass jüngere Schüler noch mehr in die Einflussphäre der Familie gehören,kann im Zeitalter der bildungskapazitätsmässig immer schwächer werdenden Kleinfamilie so lange nicht als konstruktiv betrachtet werden,als dass systematische Bestrebungen im Hinblick auf eine gleichzeitige Stärkung der Familie nicht vorhanden sind.Wenn wirklich alternative Institutionen für Familie und Schule fehlen, welche eine sinnvolle bildungszentrierte Betätigung für Schüler anbieten,dann können solche bestehende ungleiche Betreuungszeiten nicht aus dieser Perspektive heraus begründet werden.Neben diesen Präsenzzeiten,welche sich als Investitionsobjekte darstellen,sind auch die Ausbildungen des Lehrpersonals auf den verschiedenen Stufen sehr unterschiedlich.Die Ausbildungslänge nimmt wieder von unten (untere Bildungsstufen) nach oben(obere Bildungsstufen) zu.Die Besoldungen, welche meist als Kompensationen für vorausgegangene unterschiedliche private Bildungsinvestitionen betrachtet werden-Leistungen werden meist allen Lehrern auf den Stufen die gleichen zugedacht- sind in ihrer Differenzierung eine Art Umwälzmechanismus: Private Ausgaben werden staatlich abgegolten.Damit aber zeigt sich,

dass diese ungleichen Ausbildungslängen und damit -investitionen offiziell als legitim betrachtet werden. Begründet wird diese Tatsache wieder mit den differenzierten Ansprüchen an Lehrer auf den Schulstufen und in den Schultypen. Damit wären wir wieder bei der Ausgangsdiskussion. Die Spannweiten der Ausbildungszeiten sind recht gross: Eine Kindergärtnerin kann im besten Falle (Sonderkurs) bereits nach einem Jahr Ausbildung mit Kindern institutionell arbeiten, ein Oberstufenlehrer im Bildungstyp Bezirksschule muss dagegen nach einem Lehrpatent oder nach einer Maturität noch drei bis vier Jahre eine Hochschule besuchen. Diese eklatante Differenz ist wiederum vom Bildungssubjekt her nicht zu erfassen. Ohne jetzt auf die Fragestellung nach den Bildungsinhalten, welche die betreffenden Stufenlehrer sich vor einer möglichen Vermittlung anzueignen haben, einzugehen (Relation zwischen dem berufs- und fachspezifischen Teil), sei der Hinweis gestattet, dass auch hier wieder bestimmte bildungsideologische Zustände praktisch abgebildet werden. Die Bildungsprozesse, welche von den Vermittlungsinstanzen zu initiieren und zu kontrollieren sind, weisen nämlich bezüglich ihrer Komplexität keine prinzipiellen Differenzen auf. Bei allen Bildungsprozessen auf den drei Stufen und in den drei Typen könnten im Grunde genommen von allen Lehrkräften die gleichen Prozessparameter gleich differenziert berücksichtigt werden. Die didaktischen Konstruktionselemente: Ziel, Inhalt, Lehrstrategie, Medium, psychologische und soziokulturelle Faktoren, sind in allen Feldern vorhanden. Dass die Fachspezialisten, also Bildungsvermittlungsinstanzen, welche einen bestimmten Realitätsausschnitt differenziert und umfassend in sich abgebildet haben, eine längere und dazu noch intensivere Ausbildung brauchen, als die Universalisten (Lehrer ohne fachspezifisches Studium), welche einen grösseren Abschnitt der Realität überblicken, dies aber in einer weniger differenzierten Art und Weise, ist wiederum nicht so leicht zu erklären. Es wäre allenfalls leicht, wenn man Universalismus mit Dilletantismus verwechseln würde. Drittes Objekt für Investitionen wären Lehr- und Lernmittel im weitesten Sinne. Auch sie werden ganz unterschiedlich verteilt und zwar in der erwarteten ansteigenden

Form von den untern zu den obern Stufen und von der Oberschule zur Bezirksschule. Die bildungstechnologischen Hilfsmittel, zu denen auch die klassischen Mittel Heft und Buch gehören, sind in Bezug auf ihren Einsatz primär von den anzustrebenden Dispositionen, von den am Bildungsprozess partizipierenden Akteuren, von den verwendeten Lehrstrategien und den individuell-sozialen Bedingungen der Schüler abhängig. Da wir vorher eine prinzipiell gleich differenzierbare und umfassende institutionelle Bildungssituation auf allen Stufen für realisierbar hielten, und da rein technologisch die vielfältigsten Formen von schulischen Hilfsmitteln herstellbar sind, kann auch hier wiederum keine einsichtige Ableitung der Investitionsunterschiede plausibel gemacht werden. Weil heute noch dazu kommt, dass die meisten bildungstechnologischen Innovationen vor allem auf den obern Schulstufen vollzogen werden, und sie erst dann sukzessive nach unten in die andern Stufen diffundieren, könnte man diese soziologische Tatsache als Begründung nehmen. Es zeigt sich aber, dass gerade die Innovationskapazitäten von soziostrukturellen Merkmalen abhängen (Grad der Öffnung von Stufen, Grad der horizontalen Interaktionen usw.) welche ausserhalb des Schulrahmens ihre Ursachen haben. Hilfsmittel im weitesten Sinne, haben eine solche Variations-spannweite (Objektivierungen bis zu künstlichen und gezielten Realitäts-erweiterungen), dass grundsätzlich für alle Stufen didaktisch sinnvoll solche zum Einsatz gelangen könnten. Zusammengefasst sehen wir also, dass die erste Gruppe von Argumenten, welche ihren Sinn in erster Linie aus individuenzentrierten und bildungsbiographischen Perspektiven schöpfen, nicht einfach akzeptiert werden muss. Vielmehr drängt sich nach deren Diskussion eine dazu alternative Argumentationsebene auf.

2. Argumentation im strukturzentrierten Ansatz

Er versucht die Bildungsvermittlung in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet zu betrachten und interne Differenzierungen aus externen Gründen zu erklären. Zentrale Relation ist diejenige zwischen Bildungssektor und Produktionssektor. Dadurch rückt die zentrale Funktion der heutigen Bildungsvermittlung, nämlich

die Ausbildungsfunktion in den Blickpunkt. Bildungsprozesse auf allen Stufen und in allen Typen werden dabei vor allem unter dem Aspekt der Instrumentalität direkt für den Verwertungszusammenhang und dann dazu indirekt für alle aus dessen Entwicklung resultierenden sekundären Konsequenzen (Urbanisierung, Mobilität usf.) im menschlichen Reproduktionsprozess gesehen.

Es handelt sich dabei vor allem um Kenntnisse und daraus generierbare Verhaltensweisen, sowie um Einstellungen und Haltungen, welche eine motivationale Basis für die ersteren abgeben. Da der Bildungsprozess in institutionalisierter Form erst auf den höheren Stufen ganz konkrete, direkt in die Produktionswelt transferierbare und auch empirisch messbare Formen annimmt (Bildungsinhalte in Fachbereichen, berufsorientierte Schulen, Berufsvorbereitungsphasen usf.), werden auch mehr Mittel in sie investiert. Auf den niederen Stufen, in denen die Inhalte noch relativ vage und universeller Natur sind, und von denen aus keine direkte Verbindung zu produktiven Tätigkeiten auszumachen ist, sind Investitionen ungezielt und unkontrollierbar. Neue Forschungsergebnisse in den letzten zehn Jahren, welche auf einmal eine indirekte Relevanz der unteren Stufen aufzuzeigen begannen, wurden rasch durch die Massenmedien den entscheidenden Gruppen der Gesellschaft zugänglich und einsichtig gemacht. Die Determinationskraft der primären, auf den unteren Stufen vollzogenen Bildungsprozesse für später folgende Prozesse und damit vermittelt auch für den daran anschließenden Produktionssektor, wurde erkannt. Irreparable Versäumnisse auf den unteren Stufen haben eine Beschränkung des Erwerbs von bestimmten Verhaltensdispositionen zur Konsequenz. Die bis anhin mehr oder weniger negierten Stufen fanden die Aufmerksamkeit. Klare Investitionsverhältnisse wurden gestört. Es entstanden Entscheidungs- und Handlungsprobleme für die Investierenden. Entweder man versieht bis anhin, trotz den neuen Erkenntnissen, vor allem die oberen Stufen mit Ressourcen und nimmt dabei Defizite in Kauf, welche auf den weniger berücksichtigten unteren Stufen entstanden sind.

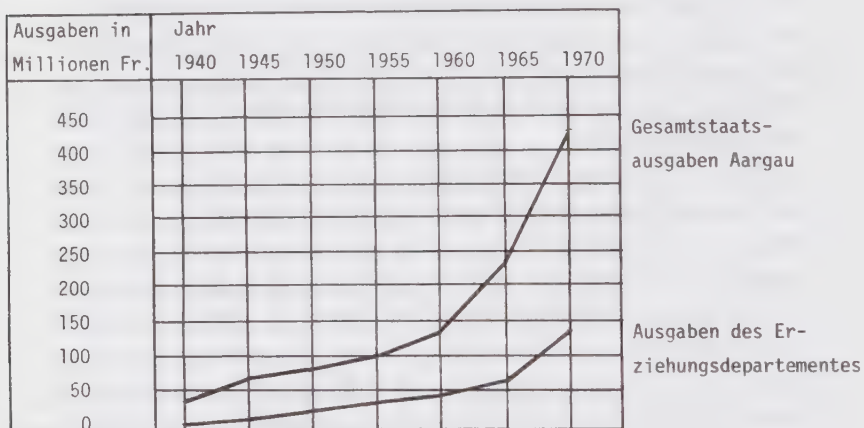
Defizite in dieser Art würden sich vor allem in notwendigen Kompensationen auf den produktionsnahen Stufen wieder geltend machen. Oder aber, als neue Investitionsstrategie, man versucht die Investitionsungleichheiten auszubebenen, den unteren Stufen relativ mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen, riskiert dabei aber gleichzeitig eine Effektivitätseinbusse bei den Spezifikationen auf den oberen Stufen. Alle diese Überlegungen beruhen natürlich auf der ceteris paribus Bedingung gleicher Ressourcenvalenzen. Aus der bestehenden Knappheit von verfügbaren Ressourcen heraus ergab sich mehr und mehr ein Optimierungsproblem für den ökonomischen und damit auch für den gesamtgesellschaftlichen Bereich: Indirekte, grundlagenschaffende Investitionsobjekte standen direkten, aber bereits mehr oder weniger irreparablen gegenüber. Es scheint im Augenblick so zu sein, dass neben der direkten früheren Strategie die indirekte neue Strategie an Gewicht gewinnt. Die Investitionsentwicklungen in den drei Bereichen sollten darüber näher Auskunft geben. Jetzt da auch Kindergärten zu indirekten strategischen Stellen im Hinblick auf eine allgemeine Ausbildungsexpansion geworden sind, schlägt sich das auch in den getätigten Investitionen nieder.

Empirische Grundlagen im Hinblick auf die Ressourcenverteilung auf die verschiedenen Schulstufen und -schultypen

Zum Kapitel möchte ich einige spezifische empirische Unterlagen zusammenstellen. Sie illustrieren in erster Linie die differenzierten Ressourcenzuordnungen zu den einzelnen Schultypen und Schulstufen im Objektbereich Aargau. Sie sollen aber auch zum Ausdruck bringen, dass der Vorschulsektor in den letzten Jahren deutlich an Investitionsrelevanz gewonnen hat. Die Daten beziehen sich auf den Zeitraum zwischen 1940 und 1972. Sie sind ab und zu nach Bezirken im Kanton ausgeschlüsselt. Dies deswegen, weil andere Kapitel spezifisch die geopolitischen Komponenten berücksichtigen.

1. Allgemeine Entwicklung der staatlichen Ressourcenverteilung im Hinblick auf den Bildungssektor. Zeitraum 1940-1970. Kanton Aargau
Quellen: Staatsrechnungen, Zusammenzug der Verwaltungsrechnung.

Statistische Graphik 15

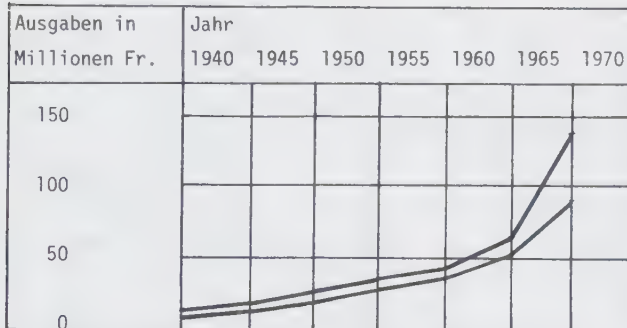


Prozentanteil des ED an den Jahr								in %
Gesamtausgaben	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970	
	21,8	19,2	27,8	27,9	33,5	27,2	33,2	

Intervallsdifferenz der Intervall							in %
Prozentanteile	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	65-70	
	-2,6	+8,6	+0,1	+5,6	-6,3	+6,0	

2. Entwicklung des Volksschulanteils innerhalb der gesamten staatlichen Bildungsaufgaben, Zeitraum 1940-1970, Kanton Aargau
Quellen: Staatsrechnungen, Zusammenzug der Verwaltungsrechnung

Statistische Graphik 16



Ausgaben ED
allgemein
Ausgaben für
Volksschule

Prozentanteil der Volksschule an Ausgaben ED	Jahr						
	1940	1945	1950	1955	1960	1965	1970
	84,7	84,0	84,7	88,5	90,0	79,4	63,3

in %

Intervalls- differenz der Prozentanteile	Intervall					
	40-45	45-50	50-55	55-60	60-65	65-70
	-0,7	+0,7	+3,8	+1,5	-10,6	-16,4

in %

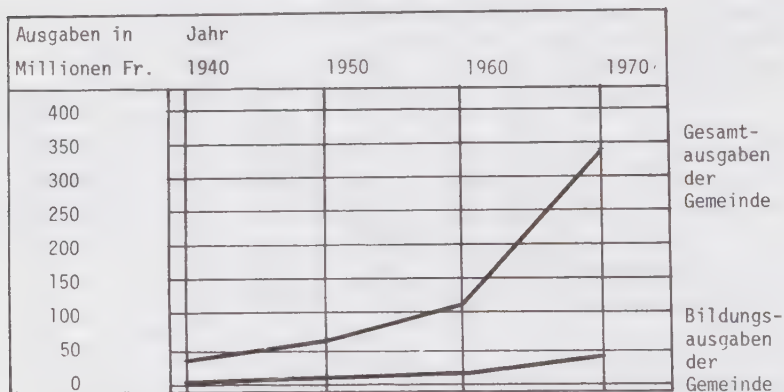
3. Allgemeine Entwicklung der kommunalen Ressourcenverteilung

im Hinblick auf den Bildungssektor. Zeitraum 1940-1970. Kanton Aargau

Quellen: Erhebung bei den Gemeinden

Bei den kommunalen Gesamtausgaben fehlen Wasser, Gas und Elektrizität.

Statistische Graphik 17

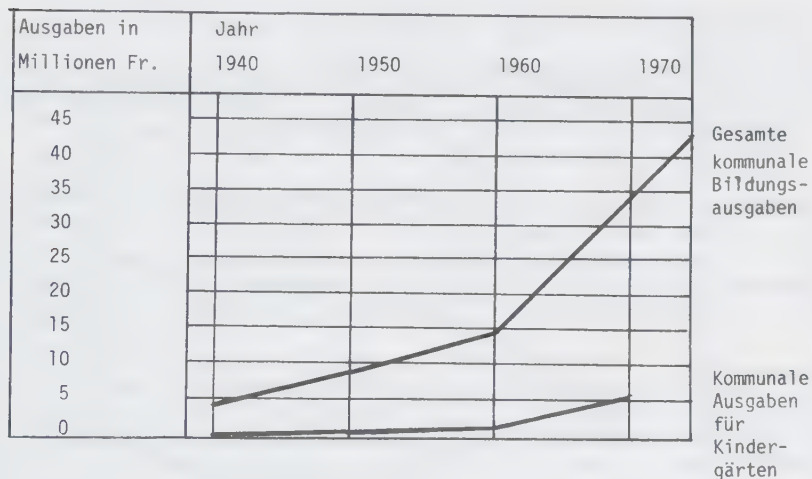


Prozentanteil des Bildungssektors	Jahr				
	1940	1950	1960	1970	
	16,1	14,2	13,9	12,9	in %

Intervallsdifferenz der Prozentanteile	Intervall			
	40-50	50-60	60-70	
	-1,9	-0,3	-1,0	in %

4. Entwicklung des Vorschulanteils (Kindergarten Ausgaben) innerhalb der gesamten kommunalen Bildungsausgaben (Volksschule) Zeitraum: 1940-1970 Kanton Aargau. Quellen: Erhebung bei den Gemeinden

Statistische Graphik 18

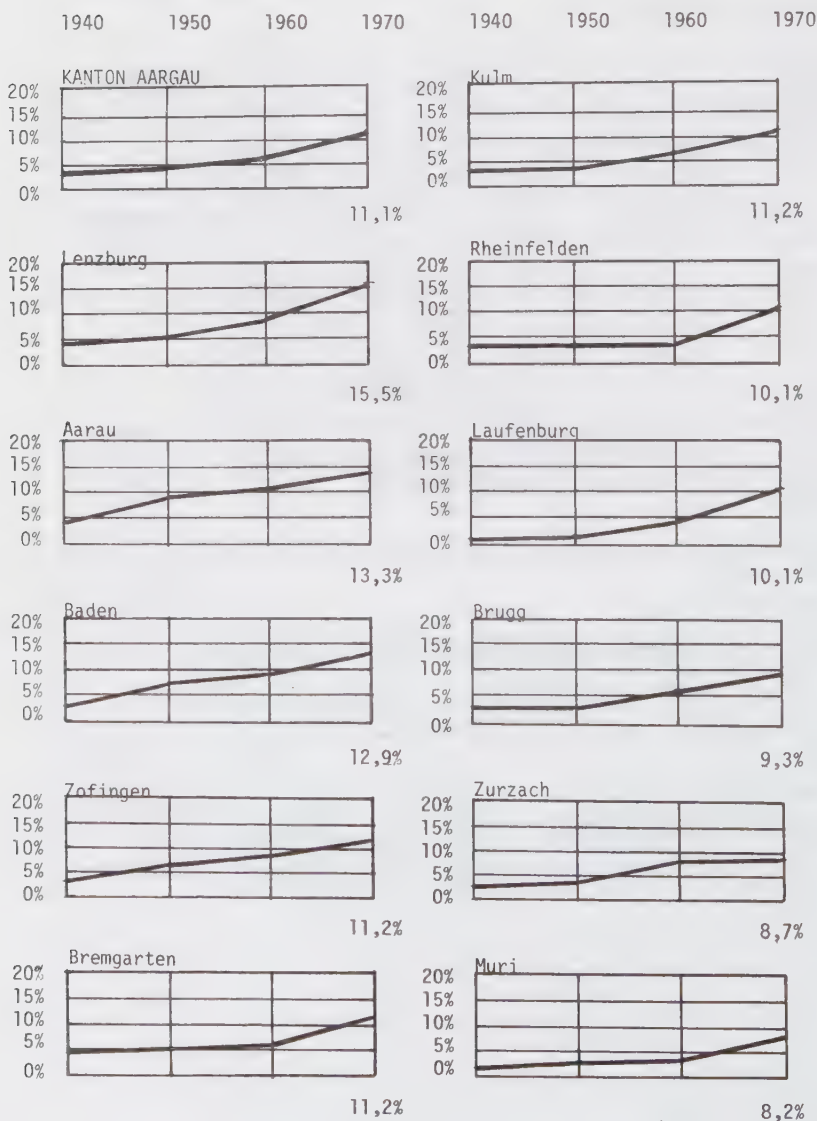


Prozentanteil des Vorschul-sektors	Jahr				
	1940	1950	1960	1970	
	2,9	4,7	6,7	11,1	in %

Intervalls-differenz der Prozentanteile	Intervall			
	40-50	50-60	60-70	
	+1,8	+2,0	+4,4	in %

5. Entwicklung der Vorschul Ausgaben (kindergärten) innerhalb der gesamten kommunalen Bildungsausgaben und zwar bezirksspezifisch.
Zeitraum: 1940-1970, Kanton Aargau (11 Bezirke), Quellen: Erhebung bei Gemeinden

Statistische Graphik 19



Dass sich auch grosse Differenzen in den Ressourcenverteilungen auf die verschiedenen Schulstufen innerhalb eines kleinen geopolitischen Kontextes ergeben, zeigt eine Erhebung innerhalb eines aargauischen Bezirkes im Jahre 1974. Die Ausgaben jeder Gemeinde wurden auf den einzelnen Schüler umgerechnet.

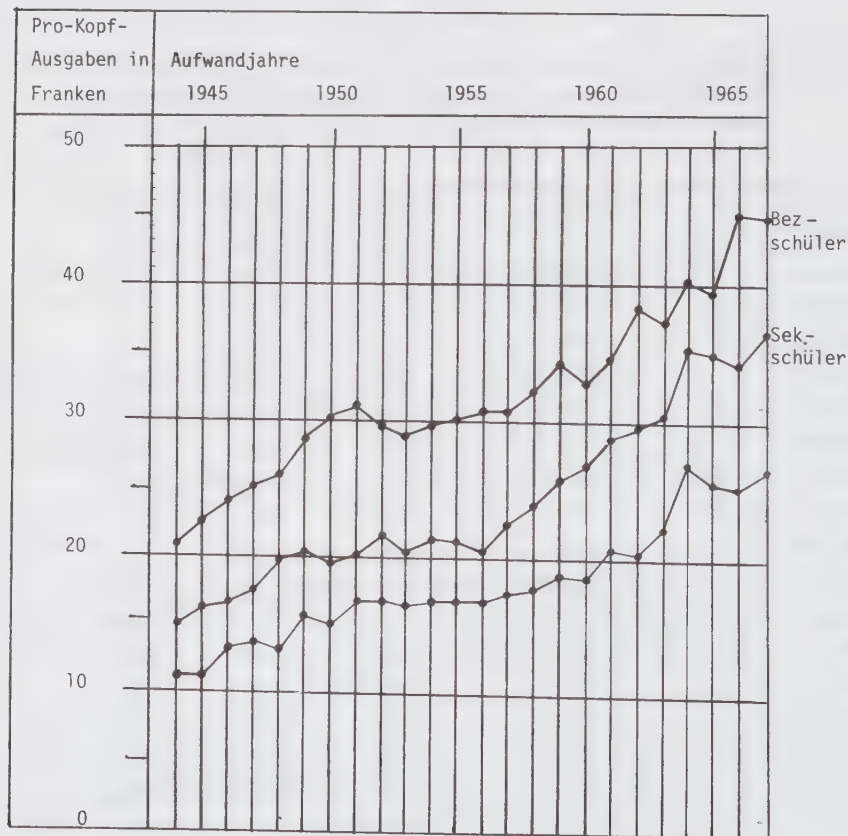
Statistische Graphik 20 Ressourcenverteilung in Gemeinden des Bezirkes Zurzach. Erhebungsjahr 1974. Quelle: Badener Tagblatt, 17. Juni 1975. Erhebung durch Bezirksschulrat Zurzach.

Gemeinde	Kindergarten	Gemeinde-, Sekundar- und Hilfsschule			
	Beschäftigungsmaterial	Schulmaterial	Lehrmittel	Schülerbibliothek	Reisen, Lager
Baldingen	- -	78,95	3.10	5.95	11.15
Böbikon	- -	85,95	58.75	- -	83.20
Böttstein	34.20	88.80	13.80	4.60	8.40
Döttingen	20.85	122.80	22.20	2.40	7.00
Eendingen	50.40	64.35	1.70	0.45	9.90
Fisibach	- -	102.50	10.90	11.35	25.00
Full-Reuent	29.35	104.70	12.50	8.20	50.75
Kaiserstuhl	- -	138.70	22.90	4.10	keine Angaben
Klingnau	54.40	74.20	2.00	keine Ang.	13.35
Koblentz	107.20	99.00	18.75	4.85	16.55
Leibstadt	54.65	55.55	3.00	5.60	1.65
Lengnau	26.10	110.55 mit Lehrmittel inbegr.		3.35	16.20
Rekingen	56.20	110.70	3.45	16.70	17.40
Rietheim	- -	57.80	13.55	2.30	57.80
Rümikon	- -	51.00	keine Ang.	2.95	41.10
Siglistorf	- -	80.35	44.40	10.25	10.00
Tegerfelder	30.65	72.60	1.15	2.50	3.10
U'endingen	- -	47.30	50.00	13.70	16.40
Wislikofen	- -	79.30	keine Ang.	6.75	20.20
Zurzach	77.30	85.30	17.10	4.20	7.25
Leuggern	neu	74.40	11.60	3.80	45.00

.. Es fehlen die Angaben der Gemeinden Schneisingen und Mellikon.

6. Ausgaben der Gemeinden für Lehrmittel und Schulmaterial: Durchschnittliche pro Schülerkopf-Ausgaben. Zeitraum: 1944-1967. Seit 1967 werden die Ausgaben vom Kanton stufen- und schultypenspezifisch fixiert. Quellen: Rechenschaftsberichte des kantonalen aargauischen Erziehungsdepartementes.

Statistische Graphik 21



7. Kantonale Ansätze für individuelle Lehrmittel auf den verschiedenen Schulstufen: Subventionsberechtigte Pauschalansätze der Lehrmittel.

Quellen: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau.

Statistische Graphik 22

Schulstufe	Ansätze für 1970-1972	Ansätze für 1973-1975
Kindergarten	18.00 Fr.	25.00 Fr.
Primar-Hilfsschule (Unter-Mittelst.)	30.00 Fr.	45.00 Fr.
Oberschule	30.00 Fr.	75.00 Fr.
Sekundarschule	45.00 Fr.	75.00 Fr.
Berufswahlschule	45.00 Fr.	75.00 Fr.
Bezirksschule	55.00 Fr.	75.00 Fr.
Arbeitsschule	23.00 Fr.	30.00 Fr.

Das Erziehungsdepartement berechnet aufgrund der Schulmateriallieferungen von 12 Testgemeinden Durchschnittszahlen der einzelnen Schulstufen.

8. Lehrerdichten auf allen Schulstufen und in allen Schultypen.

Kanton Aargau. Zeitraum: 1940-1970. Quellen: Rechenschaftsberichte des ED AG.

Statistische Graphik 23

Schulstufe/ Schultyp	1940	1950	1955	1960	1965	1970
Kindergarten	-	43,9	41,9	39,4	35,4	30,0
Gemeindeschule (1.-8. Klasse)	37,9	35,2	39,0	37,2	35,5	32,0
Sekundarschule	32,5	28,2	31,5	30,1	29,0	26,8
Bezirksschule ohne Hilfslehrer	26,6	26,7	27,9	29,2	26,0	27,0
Bezirksschule mit Hilfslehrer	18,5	14,1	13,2	13,1	12,3	12,0

Zielvorgaben für die verschiedenen Schulstufen und Schultypen innerhalb des Bildungssektors

Eine der beiden wesentlichen Funktionen des Reglers in unserem schematisch als Regelkreis abgebildeten Bildungssektor ist die permanente Formulierung und Diffusion von Zielvorgaben an die institutionell handelnden Einheiten des Sektors. Regeltechnisch ausgedrückt, würde es dabei um die sich dauernd ändernden Stellgrößen des Reglers zu Handen der Regelstrecke handeln. Zielvorgaben werden von der zentralen Formulierungsinstanz (Regierungsrat, Erziehungsrat usw.) in unterschiedlichen zeitlichen Intervallen, mit unterschiedlichem Verbindlichkeitsgrad versehen (Kann-, Soll- und Mussanweisungen) herausgegeben. Sie beruhen auf den obersten gesellschaftlichen Bildungsprämissen (zentrale Bildungsstrategie, siehe bildungspolitische Strategien in dieser Arbeit). Ihre Durchführung kann nun auf Grund bildungssektorieller und/oder gesamtgesellschaftlicher Störungen (z.B. konjunkturelle Schwankungen mit Ressourcenverknappung) in Frage gestellt werden. Wir befassen uns hier vor allem mit Zielvorgaben für die Zielgruppen: Lehrer, Schüler und Dienstleistungspersonal, das die institutionellen Bildungsprozesse infrastrukturell garantieren hilft (Abwarte, Rektoren usw.) sowie mit den zugeordneten Kontrollinstanzen (Inspektoren).

Die Zielformulierungen im Kanton Aargau werden vor allem in der Form von sogenannten Lehrplänen realisiert. Wenn man diese Lehrpläne inhaltlich strukturiert, kann man die wichtigsten Elemente rasch konstatieren:

1. Globale Zielsetzungen (Grobziele)
2. Spezifische Zielsetzungen für einzelne Fachbereiche (Feinziele)
3. Eigentliche Stoffkataloge oder Stoffprogramme
5. Stundenpläne mit den fachlichen Gewichtungen
6. Didaktische Vorschriften
7. Weitere Angaben über spezifische schuladministrative Bereiche (Hausaufgaben, Dispensationen, Spezialaufgaben für Klassenlehrer usw.).

Unsere Ausgangshypothese ist in diesem Kapitel ja die, dass für unterschiedliche Bildungsstufen und Bildungstypen Zielvorgaben verschiedenartig strukturiert sind und damit auch verschiedenartige Formen haben. Diese Unterschiedlichkeiten müssen nun noch dimensioniert werden. Es geht dabei um folgende Merkmalsdimensionen:

a) Differenzierungsgrad der Zielvorgaben

Die im Lehrplan vorgestellten Zielsetzungen können entweder sehr allgemein und damit abstrakt gehalten sein. Sie können aber auch differenziert und konkret formuliert werden. Es können inhaltlich betrachtet allgemeine Aussagen über den Unterricht gemacht werden, oder aber spezifische Aussagen zum Lehrerverhalten und zu Schülerdispositionen. Die Hypothese wäre die, dass im Bildungssektor, entsprechend der Instrumentalität, von unten nach oben (Kindergarten bis Oberstufe) und von Schultypen mit leistungsschwachen Schülern zu Schultypen mit leistungstärkeren Schülern (Oberschule bis Bezirksschule) die Zielformulierungen differenzierter werden.

b) Zeitliches Intervall der Zielmodifikationen

Die Zielsetzungen als Stellgrößen in einem Regelkreis drin, müssen, sofern das System dynamisch ist und sich die Determinanten der Zielerreichung verändern, von Zeit zu Zeit verändert werden. Diese Einstellveränderungen vollziehen sich in einem System, wie es das komplexe Bildungssystem darstellt, sehr langsam und oft auch nicht explizit. Es sind grundsätzlich für das zentrale Steuerorgan zwei Steuerstrategien möglich: Entweder werden die Ziele und Stoffe und damit die Lehrpläne geändert. Das ist ein langwieriger Prozess, und um einen Erfolg bei der Einführung zu haben, müssen viele flankierende Massnahmen eingesetzt werden (Operationalisierungs- und Interpretationskurse). Dann gibt es aber eine andere Möglichkeit, welche viel rascher und unkomplizierter zu inhaltlichen und damit auch zieltangierenden Modifikationen führt: Man verändert die obligatorischen Lehrmittel und bringt damit in diese, implizit verpackt, neue Stoffe in die dezentralisierten Einheiten im System.

Durch die zweite Art kommt das System mehr oder weniger um die schwierige Aufgabe herum, Zielsetzungen zu explizieren. Explizierungen sind aber, bildungs- und gesellschaftspolitisch gesehen, mögliche Ansatzstellen für Konflikte. Diese können mit der zweiten Art, welche sich implikativer Mittel bedient, eher umgangen werden. Die Hypothese wäre hier die, dass wiederum von unten nach oben und von Schultypen mit leistungsschwachen Schülern zu Schultypen mit leistungsstärkeren Schülern die Geschwindigkeit der Zielmodifikationen zunimmt. Auf oberen Stufen und da wiederum in leistungstarken Schultypen werden die Inhalte schneller geändert als in den andern. Um diesen unterschiedlichen Änderungsansprüchen gerecht zu werden, müssen die verschiedenen Schulstufen und Schultypen auch eine Art unterschiedliche Innovationskapazität aufweisen. Da Neuerungen bei den einen wichtiger sind als bei den andern, sind sie strukturell auszurüsten. Die Innovationskapazitäten nehmen meist generell von unten nach oben zu. Das sieht man zum Beispiel deutlich bei den technologischen Innovationen. Sie werden meist auf oberen Stufen vollzogen und erst nach und nach diffundieren sie auch in untere Bereiche. Das alles hängt mehr oder weniger direkt mit dem allgemeinen Öffnungsgrad der Schulstufen und Schultypen ab. So sind etwa horizontale interinstitutionelle Kontakte zwischen Mitgliedern von Stufen und Typen (Versammlungen, usf.) verschiedener Institutionen auf den oberen Stufen viel häufiger und meist auch institutionalisierter. Solche Anlässe organisierter horizontaler Interaktionen sind gute Voraussetzungen für Diffusionsvorgänge von Innovationselementen, und sie stellen ein solches Moment strukturell bedingter Innovationskapazität dar.

Empirische Angaben über diese differenzierten Zielvorgaben auf den unterschiedlichen Schulstufen und in den unterschiedlichen Schultypen

Unter Differenzierung verstehe ich eine nach inhaltlichen Aspekten durchgeführte, formal sichtbare elementare Zerlegung eines Lehrstoffprogrammes. Die Differenzierung wird in den aargauischen Lehrplänen zweistufig

vorgenommen.

1.Differenzierungsstufe:Fächeraufteilung:Der gesamte Unterricht wird inhaltlich in pragmatisch wahrgenommene Bereiche oder in sogenannte Fächer aufgliedert.Dies sind die abstraktesten Programmstrukturen.

2.Differenzierungsstufe:Stoffaufteilung:Jedes einzelne Fach hat sein mehr oder weniger verbindliches Stoffprogramm.Wir berücksichtigen nur die verbindlich vorgegebenen Angaben.Vergleichselemente sind hier quantitativ berücksichtigte, formale Angaben oder Kataloge über Stoffbereiche.

1.Differenzierungsstufe:Fächeraufteilung,Kanton Aargau,Jahr:1974

Quellen:Lehrpläne der Volksschule,Rahmenplan für Kindergärtnerinnen

Statistische Graphik 24

	Schulstufen/Schultypen					
	Kindergarten	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe		
				Oberschule	Sek.S.	Bez.S
Anzahl der Fächer und Freifächer (Bereiche)	7 Bildungs-bereiche	8 Fächer	9 Fächer	17 Fächer davon 7 Freif.	21 Fächer davon 5 Freif.	25 Fächer davon 10 Freif.

2.Differenzierungsstufe:Stoffaufteilung(Programmteile,Programmkataloge)

Jahr 1974,Kanton Aargau,Quellen:Lehrpläne der Volksschule

Hier werden auf allen drei Stufen nur diejenigen Fächer berücksichtigt, welche überall in den Lehrplänen aufgeführt sind und damit einen Vergleich erlauben.Im Speziellen werden auf der Oberstufe in allen drei Schultypen zusätzliche Fächer verglichen,welche hier wiederum bei allen drei Typen vorkommen.Der Kindergarten kennt keine expliziten Programme.

Statistische Graphik 25 Stoffdifferenzierung auf allen drei Schulstufen und in allen drei Schultypen.

-Ungefähr gleicher stofflicher Differenzierungsgrad: =

Grösserer Differenzierungsgrad: +

Kleinerer Differenzierungsgrad: -

-Vergleichsunterlagen sind immer die vorhergegangene Stufe oder der leistungsmässig darunter liegende Schultyp und die gerade betrachtete Stufe/der Typ.

-Differenzierungselemente sind inhaltlich deutlich abgrenzbare Bereiche.

	Schulstufen/Schultypen				
	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe		
			Oberschule	Sek.Schule	Bez.Schule
Fächer und ihre spezifische Anzahl inhaltlicher Differenzierungselemente					
Sprache/Deutsch	12	22 (+)	12 (-)	15 (+)	20 (+)
Rechnen	10	10 (=)	17 (+)	19 (+)	23 (+)
Geographie			21	14 (-)	22 (+)
Naturkunde			3	15 (+)	19 (+)
Geschichte			41	62 (+)	77 (+)
Geometrie			17	25 (+)	30 (+)
Physik/Chemie			4	18 (+)	18 (=)

Inhalte der Zielformulierungen in den Lehrplänen

Die in den staatlichen Lehrplänen vorhandenen Zielformulierungen sind meist verknüpft mit einer situativen Bestimmung der individuellen und strukturellen Gegebenheiten von Schüler und Schulstufe resp. Schultypus.

Um einen Grobvergleich zwischen allen Stufen und Typen mitvollziehen zu können, wurden die Aussagen geordnet und aufgelistet.

In jeder Aussage wird ein Problemkreis angegangen.

Die Struktur sieht folgendermassen aus:

- | | |
|----------------------|--|
| 1. Zielsetzungen | 1.1. Positiv formulierte Zielsetzungen |
| | 1.2. Negativ formulierte Zielsetzungen |
| 2. Rahmenbedingungen | 2.1. Individuelle/gruppenspezifische Bedingungen |
| | 2.2. Schulstrukturelle Bedingungen |

Statistische Graphik	Inhaltliche Zielkataloge mit explizit zu
26	berücksichtigender Randbedingungen des Unterrichtens.
	Quellen: Kantonale Lehrpläne für die verschiedenen
	Schulstufen und -typen. Stand 1974

	Unterstufe Primarschule	Mittelstufe Primarschule
Positiv formulierte Zielsetzungen	-Rücksicht auf spielerisches Verhalten -durch Spielarbeit beanspruchen und stärken wir Kräfte -die Sache muss vorwiegend durch das Gemüt gehen -künstlerische Tätigkeit angemessen -Kind hat Recht, Kind zu sein -Störendes kann über Beschäftigung mit Wertvollem überwunden werden -Besinnung auf Bildungswerte der Fächer -alles Können vorangegangener Klassen ist zu halten und zu steigern -in ausgewogenem Gesamtunterricht soll Ganzheit des Kindes gebildet werden	-Lehrer muss seelischen Kontakt zwischen Kind und Sache herstellen -durch künstlerische Gestaltung -Ausformung ins Bildhaft-Lebendige -Gefühlskräfte ansprechen -aufkommendes Sozialgefühl auswerten -sorgfältige Betreuung der wenig Begabten -das Technisch-Nüchterne durch Einbeziehen handelnden und fühlenden Menschen fassbar machen
Negativ formulierte Zielsetzungen	-Freude am Reichtum der Sinneswelt -Keine zu grossen körperlichen Lasten -Keine zu hohen intell. Anforderungen -Gefühlsleben darf nicht verkümmern -Nicht nur Jahresziele sehen: Nahziele -Keine Fähigkeit vernachlässigen -Nicht Wettbewerb noch Leistungswahn	-Verzicht auf Scheinerfolge -Keine Rückstellung des Heimat und Lebenskundeunterrichtes zugunsten der Prüfungsfächer -Gefahr des Prüfungsdruckes -kein zermürbendes Drill -Tüchtige nicht zugunsten der Schwächeren vernachlässigen
Individuelle und kollektive Bedingungen	-Kind ist bereit, zu lernen -Kind ist bereit, vieles zu üben -Kind trägt keine verschiedensten Kräfte in sich -Bewusster, willentlicher zu lernen beginnt es Ende des ersten Jahres -Jedes Fach, jeder Stoff beschäftigt Kind auf eigentümliche Weise -Das Kind ist immer noch auf dem Weg vom Spiel zur Arbeit -Erst nach einiger Zeit bemerken wir sein Erwachen gegenüber Aussenwelt -Neugierde richtet sich auf Realität	-Kind beginnt Umwelt zu begreifen -Es löst sich aus der Traumwelt -Es blickt wach in die Umgebung -Robinsonhaltung -Sehenwollen, Tun- und Wissenwollen -vitaler Antrieb -Uebersprudelnde Lebendigkeit -Bewegungsdrang, Erlebnisdrang -Aussenbezogenheit -kritischer Realismus -Hang zur sachlichen Weltsicht -Wille, persönlich angesprochen werden -Sympathie und Antipathie bestimmen Tun und Lassen -Verlangen nach Führung -Verlangen nach Autorität -Verlangen nach Anschluss mit Herzen -Bildung des Gewissens am Erzieher -Nachahmung nach innerer Haltung -Gebote und Verbote sind selbstverst. -Sinn für Gesetz und Gerechtigkeit -Sinn für Ordnung und räuml. Gliederung -Fähigkeit zur zeitl. Gliederung -Wirklichkeitsfanatismus -Geltungsstreben, Leistungshehrgeiz -Neue Stellung zur Gemeinschaft -Hang zur Bandenbildung, Freundschaft -Bewusstsein für mitmenschl. Beziehung -erfreulicher Arbeitswille
Strukturelle schulische Bedingungen		-Übertritt in Bezirks- Sekundar- und Realschule

	Oberstufe		
	Ober-/Realschule	Sekundarschule	Bezirksschule
Positiv formulierte Ziele	-Anrecht auf vollwertig gedeckten Tisch -Vergleich der Schülerverhalten diachron -Vorbereitung auf den Eintritt ins Berufsleben -Höhere Berufung, Mensch zu werden, steht über Beruf	-Stufen- und altersgerechter Volksschulabschluss -Ermöglichen, dass Schüler auch Anschluss an höhere Schulen finden -Förderung des Pflichtgefühls -Selbständigkeit fördern -Erfüllung einer erz. Aufgabe durch Schule -Vermittlung von Können und Wissen -allgemein menschlich bilden -Förderung gemeinschaftlicher Werte -zu frohen Menschen erziehen -zu Pflicht und Ordnung gewöhnen -an sorgfältiges Arbeiten gewöhnen -Verantwortungsfähigkeit fördern -Eigenständiges Denken, Beobachten -Fähigkeit selbst zu lernen -Erarbeitung von Leitbildern -Erziehung zur Zusammenarbeit -Arbeitshaltung -Verhältnis zur Technik -Freizeitgestaltungskompetenz -Umgang mit Massenmedien -Erziehung zur Gesundheit -gesunde Konsumhaltung	-vertiefte Allgemeinbildung für begabte Schüler aller Volksschichten -Ziel: Stufengemässe Abschlussprüfung -Erzielen einer stoffl. Abrundung -Uebertritt an höhere Mittelschule -Grundlage für anspruchsvolle Berufe -Erziehung zur Menschlichkeit -Entwicklung der geistigen Anlagen -Entwicklung der sittl. Anlagen -Entwicklung der körperl. Anlagen -Weckung des Sinnes für das Wahre -Weckung des Willens zum Guten -Weckung der Freude am Schönen -Erziehung zum selbst. Denken -Entwicklung zur selbst. Arbeit -Erziehung zum eigenen Urteil -Befähigung für Beitrag an das geistige Leben des Volkes -Verständnis für Schweiz. Wesensart -Verständnis für andere Völker -Neigung berücksichtigen -Begabung berücksichtigen -Erkennen eigener Talente -Zeitgewinn für innere Reifung -Berufswahl erleichtern helfen -Konzentration der Kräfte -Weiterschulungsabsichten berücksichtigen
Negativ formulierte Ziele	-kein Verzicht auf menschlichen Gehalt bei der Stoffauswahl -Nicht nur seelisch-geistige Hungerkost verabreichen		
Individuelle kollektive Bedingungen	-unzulängliche Intelligenz -Schlaffrigkeit, Willensschwäche -Zerfahrenheit, mangelhafte Begabung -langsame geistige Entwicklung -häusliche Geborgenheit fehlt oft -gedeihliche Atmosphäre fehlt -anregende Umwelt fehlt -der schwache Schüler nimmt mehr auf, als er sprachlich wiedergeben kann. -klares Verständnis ist unabdingbar -gefühlsmässig verstehen Schüler mehr als man denkt -es fällt vielen Schülern schwer, abstrakte Gedankengänge zu vollziehen -Erkenntnisse via Bilderaufnahme -die Schüler besuchen später meist keine allg. bildende Schule mehr -die spätere Arbeitstätigkeit bietet wenig Erfüllungsmöglichkeiten -sie werden über rel. viel Freizeit verfügen -auch hier wenig befriedigung, weil zu wenig darauf vorbereitet	-Vollzug des Uebergangs vom Kind zum Jugendlichen -Wandel der Einstellung zur Arbeit -erschwerende Möglichkeiten der erzieherischen Beeinflussung	-sichtbar bewegte Phase der Pubertät -innere Unsicherheit
Strukturelle schulische Bedingungen	-Rest einer doppelten Auslese -geknicktes Selbstbewusstsein -fehlen von günstig wirkenden Alterskameraden	-Abschlussklasse bildet wichtige Brücke von der Kindheit zur Erwachsenenwelt	-neue räumliche Umgebung -längerer Schweg -Fachlehrersystem mit den neuen Ansprüchen an Selbständigkeit -anspruchsvolle Leistungsfähigkeit -verschärfter Wettbewerb -Sicheres Wissen in den Pflichtfächern -geistige Beweglichkeit, Fleiss -innere Unreife

Inhaltliche Aspekte der Zielformulierungen: Einige Generalisierungen. Während auf den unteren Stufen Zielsetzungen vor allem in der Vermeidungsform (negativ formulierte Zielsetzungen) dargestellt werden, benützen die oberen Stufen positiv umrissene Zielformulierungen. Auf den unteren Stufen werden vor allem didaktische Strategien (zB. Kontakt zwischen Lehrer und Schüler) als Ziele hervorgehoben, auf den oberen Stufen vor allem finalistische Verhaltenszielsetzungen für Schüler.

Der Einbezug des umfassenden Lebenskontextes (Beruf, Freizeit) wird auf den unteren Stufen der Tendenz nach weniger vollzogen, während dem auf den oberen Stufen dieser explizit in die Zielsetzungen einfließt.

Umfang und Strukturierung der Rahmenbedingungen, unter denen Unterricht auf den Stufen und in den Typen zu geschehen hat, sind auf den Stufen ebenfalls wieder differenziert.

Die meisten und die differenziertesten Aussagen zur allgemein Problemsituation einer Stufe sind auf der strategisch wichtigen Mittelstufe zu finden. Hier wird entschieden, wer in welchen weiterführenden Bildungszug kommt. Die Oberstufe hat demgegenüber sehr wenig Aussagen dazu aufzuweisen.

Auf den unteren Stufen werden vor allem zur Situation des Kindes entwicklungspsychologische Aussagen geäußert.

Auf den oberen Stufen werden vor allem lernpsychologische Aussagen (Deprivationsphänomene sind da vor allem angesprochen) gemacht.

Auf den oberen Stufen sind es dann auch die kontextuellen Bedingungen (Schule, Klasse, Familie), welche im Problemrahmen zu finden sind.

Auf den unteren Stufen sind da eher individualisierende, genetisch orientierte Argumente vorhanden.

Strukturelle Aussagen werden vor allem auf der Bezirksschulstufe gemacht. Das ist allerdings auf den Umstand zurückzuführen, dass hier das Einlehrersystem durch das Mehrlehrersystem abgelöst wird und demnach strukturell ganz neue Momente für die Schüler und Lehrer auftreten.

Empirische Grundlagen zum zeitlichen Intervall der Zielmodifikationen

Explizite Zielveränderungen über die Lehrpläne geschehen in grossen Bildungssystemen sehr selten. Im Zeitraum, der in dieser Arbeit berücksichtigt wird (1940-1970), geschahen so wenige Lehrplanveränderungen auf den Stufen und in den Typen, dass sie hier gar nicht registriert werden. Die meisten Lehrpläne wurden anfangs der Siebzigerjahre zum ersten Mal seit Jahrzehnten überhaupt geändert. Und trotzdem haben sich die Inhalte und Programme im Verlaufe der Zeit den Entwicklungen im umfassenden sozialen Rahmen angepasst. Diese Veränderungen geschahen implizit vor allem durch die neuen obligatorischen Lehrmittel, welche in die Stufen und Typen eingebracht wurden. Ich versuche deshalb inhaltliche Änderungen vor allem mit Lehrmitteln zu erfassen.

Im Jahre 1940 wurde eine vollständige Liste aller Lehrmittel geschaffen, welche damals in den Schulen Verwendung finden durften. Ein zweites Mal wurde diese Liste 1957 zusammengestellt. Die Entwicklungen in den beiden Zwischenzeiten musste ich rekonstruieren. Ich konnte dies anhand aller Protokolle des aargauischen Erziehungsrates, welche Lehrplanbeschlüsse (Absetzungen, Neueinführungen, Verlängerungen usw.) betraf. Es gibt bei den üblichen Lehrmitteln im Aargau bestimmte Teilklassen, welche sich im Grad ihres Verwendungsobligatoriums und im Grad der Benützungsgruppenreichweite unterscheiden. So gibt es neben den obligatorischen auch fakultative und neben solchen, die für Lehrer und Schüler sind, auch solche für die Hand des Lehrers. Ich beschränke mich hier in der statistischen Auszählung auf obligatorische Lehrmittel für Schüler und Lehrer. Nun wurde aber in den letzten Jahren die Möglichkeit geschaffen, dass bestimmte andere, vor allem ausserkantonale Lehrmittel von Lehrern selbständig mit ihren Schulbehörden eingeführt werden können und dabei vom Kanton her dafür auch Subventionen ausgerichtet werden. Das führte zu einer neuen Art von dezentralisierter Innovation durch Lehrer. Alle diese Lehrbücher erscheinen in den statistischen Darstellungen nicht. Es erscheinen alle welche, laut Beschluss des Erziehungsrates noch den Status: obligatorisch haben. Technische Geräte, Karten usw. konnten nicht erfasst werden. Die Lehrmittel sind hier identisch mit Schulbüchern. Folgende Schulbücher wurden berücksichtigt: Lesebücher, Sprachbücher, Rechenbücher, Geschichtsbücher, Geographiebücher, Naturkundebücher.

Statistische Graphik 27 Lehrmittelzahl im Zeitraum 1940-1975 auf den verschiedenen Stufen und Schultypen immer bezüglich eines Schulbuches.

	Lehrbuchtyp	Klassen der Schulstufen/Schultypen				
		1.	2.	3.	4.	5.
Schulstufen/ Schultypen						
Bezirksschule	Lesebuch	3	3	3	3	
	Sprachbuch	3	3	3	3	
	Rechenbuch	6	6	6	6	
	Geschichtsbuch	4	4	4	4	
	Geographiebuch	3	3	3	3	
	Biologiebuch	3	3	3	3	
Sekundarschule	Lesebuch	4	4	4		
	Sprachbuch	2	2	2		
	Rechenbuch	2	2	2		
	Geschichtsbuch	3	3	3		
	Geographiebuch	3	3	3		
Oberschule	Lesebuch	1	1	1		
	Sprachbuch	3	2	2		
	Rechenbuch	3	3	2		
	Geschichtsbuch	3	3	3		
	Geographiebuch	3	3	3		
Primarschule	Lesebuch	1	1	2	2	2
	Sprachbuch	1	1	2	3	3
	Rechenbuch	1	2	2	1	1

Statistische Graphik 28 Durchschnittliche Durchlaufzeiten von
Lehrbüchern auf den verschiedenen
Schulstufen und in den verschiedenen
Schultypen. Kanton Aargau. Zeitraum 1940-1974

Die Durchlaufzeit im Durchschnitt lässt sich berechnen aus dem Quotient der Anzahl Jahre (35 Jahre in unserem Falle) und der Anzahl obligatorischer Lehrbücher. Es ist die eigentliche Ueberlebenszeit eines Buches in der Schule.

		Ø Durchlaufzeit	Anzahl Fächer	Anzahl Bücher
Schulstufe/Schultyp				
Primarschule	1.Klasse	ca. 35 Jahre	3 Fächer	3
	2.Klasse	ca. 30 Jahre	3 Fächer	4
	3.Klasse	ca. 18 Jahre	3 Fächer	6
	4.Klasse	ca. 18 Jahre	3 Fächer	6
	5.Klasse	ca. 18 Jahre	3 Fächer	6
Oberschule	6.Klasse	ca. 16 Jahre	5 Fächer	13
	7.Klasse	ca. 18 Jahre	5 Fächer	12
	8.Klasse	ca. 19 Jahre	5 Fächer	11
Sekundarschule	1.Klasse	ca. 13 Jahre	6 Fächer	17
	2.Klasse	ca. 13 Jahre	6 Fächer	17
	3.Klasse	ca. 13 Jahre	6 Fächer	17
Bezirksschule	1.Klasse	ca. 10 Jahre		26
	2.Klasse	ca. 10 Jahre		26
	3.Klasse	ca. 11 Jahre		24
	4.Klasse	ca. 11 Jahre		24

Statistische Graphik 29

Durchschnittliche Durchlaufzeit von
Lehrbüchern in spezifischen Fachbereichen.
Kanton Aargau. Zeitraum 1940-1975
Quellen: Lehrmittelverzeichnisse und
Protokolle des Erziehungsrates 1940-1975

In Jahren angegeben

	Schulstufen/Schultypen															
	Primarschule					Oberschule			Sekundars.			Bezirkss.				
Fachbücher	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	4.	
Leseb.	35	35	17,5	17,5	17,5	35	35	35	8,75	8,75	8,75	11,6	11,6	11,6	11,6	
Sprachb.	35	35	17,5	11,6	11,6	11,6	17,5	17,5	17,5	17,5	17,5	11,6	11,6	11,6	11,6	
Rechenb.	35	17,5	17,5	35	35	11,6	11,6	17,5	17,5	17,5	17,5	5,8	5,8	8,5	8,5	
Geographieb.						11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	
Geschichtsb.						11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	11,6	8,75	8,75	8,75	8,75	

	Durchschnittliche Durchlaufszeit der Fachbücher aller Stufen	
Leseb.	21,6 Jahre	
Sprachb.	17,5 Jahre	
Rechenb.	16,2 Jahre	
Geographieb.	11,6 Jahre	
Geschichtsb.	10,9 Jahre	

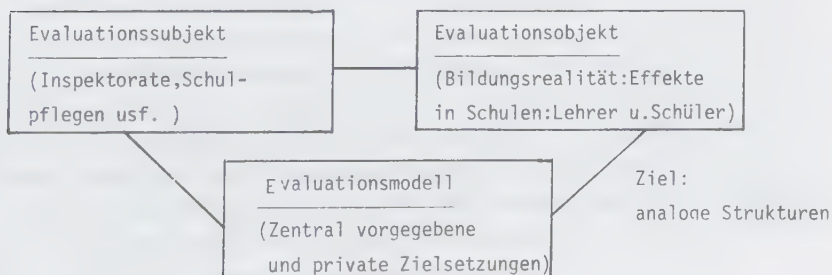
Evaluation in den verschiedenen Schulstufen und Schultypen innerhalb des
Bildungssektors

Eine weitere Hypothese im Zusammenhang mit der Instrumentalität von
bestimmten Bildungsstufen und Bildungstypen für den gesellschaftlich
zentralen Bereich Oekonomie besteht über den jeweilig vorhandenen Ausprägungs-

grad (Elaboriertheit und Intensität) von Evaluationsprozessen. Unter Bildungsevaluation innerhalb eines bestimmten institutionalisierten Bildungsvermittlungsprozesses meinen wir den ganzen, von spezialisierten Systemeinheiten geleisteten organisierten Verhaltenskomplex, der sich permanent und systematisch des Vergleichs zwischen Zielvorgaben des Gesamtsystems und den schliesslich real auftretenden Effekten annimmt. Dieser Vergleichsprozess von Modellvorstellungen mit realen Ereignissen und Zuständen hat als Resultat Abweichungen im Sinne von Ueber- und Unterschreitungen. Dieses Resultat dient dem übergeordneten Systemregler als informationelle Basis, auf der neue Stellgrössen zeitgerecht eruiert und eingestellt werden können. Analytisch betrachtet zeichnet sich der ganze Evaluationsprozess logisch wiederum durch eine dreistellige Relation aus. Es treten die Evaluationselemente: Messsubjekt (z.B. kantonale Inspektorate), Messobjekt (Effekte in der institutionellen Bildungsrealität Schule) und Messmodell (Zielvorstellungen der zentralen Behörden) darin auf. Die Messsubjekte konfrontieren mit mehr oder weniger elaborierten Messmethoden und Messinstrumenten ihre vorgeschriebenen Zielvorstellungen mit der Realität in einem eigentlichen Messvorgang, der mehr oder weniger standardisiert verlaufen kann. Das Resultat des Messprozesses (Lehrerqualifikationen, Rechenschaftsberichte) übermitteln sie in mehr oder weniger strukturierten Formen den zentralen Regeleinheiten.

Schema 22

Evaluationsprozess mit Evaluationselementen



Das allgemeine Messverfahren kann durch verschiedene Umstände dazu führen, dass das Resultat Übereinstimmungen oder Abweichungen zwischen Objekt und Modell angibt, welche den tatsächlichen Zuständen und Entwicklungen nicht entsprechen, aber vom Messsubjekt nicht wahrgenommen werden. Diese Scheinanalogien ergeben sich entweder dadurch, dass -sei es nun bewusst oder unbewusst- die Messmodelle im Verlaufe der Messung verändert werden (Modellpragmatismus), oder die Wahrnehmung der Bildungsrealität derart modifiziert wird, dass diese mehr oder weniger mit der Modellvorstellung zur Korrespondenz führen muss (präformierte Perzeption). Schlussendlich können auch beide Varianten in Mischformen vorkommen. Wir befassen uns hier allerdings nur mit derjenigen Variante, bei der die Übereinstimmung wirklich nur durch Entwicklungen in der Realität (Messobjekt) zu Stande kommen kann. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung kontrolliert, wenn möglich intersubjektiv vollzogen werden muss und dass gleichzeitig das Messmodell unangetastet bleibt. Der Evaluationsvorgang besteht selbst wieder aus verschiedenen Teilschritten, während deren Vollzug sich überall Störungen ereignen können. Im Bildungssystem drin muss die Evaluation, welche an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten, unter verschiedenen Bedingungen stattfindet, standardisiert werden. Die zentralen Instanzen (Erziehungsdepartement, Erziehungsrat) sind gezwungen, pragmatische Kriterien für Messreliabilität und Messvalidität zu entwickeln und diesen bei der praktischen Evaluationsarbeit zum Durchbruch zu verhelfen. Sonst haben sie keine Gewähr für Resultate, welche ihnen zum einen Grundlage für Entscheidungen und Handlungen im Stellgrößenbereich sein können und zum andern die betroffenen Lehrpersonen im Messobjekt drin vor die gleiche Behandlungs- und Beurteilungssituation stellen helfen. Es geht nun in diesem Abschnitt darum, diese Evaluationsalgorithmen auf den verschiedenen Bildungsstufen und in den verschiedenen Bildungstypen zu vergleichen. Unsere Hypothese ist die, dass wiederum von unten nach oben auf den Bildungsstufen und von leistungsschwachen Schülern aufweisenden Bildungstypen zu leistungsstärkeren Schülern aufweisenden Bildungstypen diese Evaluationsverfahren in ihrer Qualität (Messinstrument, Messverfahren und Messauswertung) besser

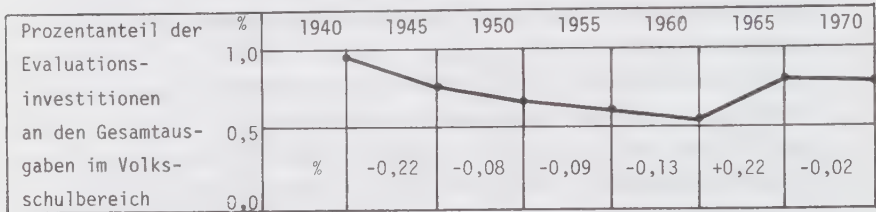
werden. Es würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen, diese Messverfahren entsprechend der bekannten wissenschaftlichen Kriterien (Reliabilität, Trend und Validität mit Inter- und Intracharakter) zu untersuchen. Wir versuchen nur die wichtigsten Teilprozesse, welche institutionellen Charakter aufweisen, auf ihren durch Vorgaben fixierten Strukturierungsgrad hin zu vergleichen. Folgende Teilprozesse werden genauer beleuchtet:

1. Die soziale Konstruktion des Messinstrumentariums (Personelle Besetzung), mit dem die Evaluationen durchgeführt werden.
2. Das Messverfahren, das von diesem Personal angewandt wird.
3. Die Messauswertung zu Handen der zentralen Regeleinheiten im Bildungssystem drin.

Eine wenig strukturierte und ausgebaute Kontrolle würde für den Regelprozess vorwiegend den Effekt haben, dass den Steuerelementen ungenaue und in der zeitlichen Abfolge unzureichende informationelle Grundlagen zur Verfügung stehen würden. Dieser Grad der Strukturierung spielt allerdings nicht bei allen Elementen der Regelstrecke (Schulen auf allen Stufen, alle Schultypen usw.) eine gleich grosse Rolle. Ist die Relevanz im Rahmen des Bildungssektors und im Rahmen des gesamtgesellschaftlichen Rahmens klein, so wirken sich solche relativ undifferenzierte Evaluationen nicht besonders aus. Eine stufen- und typenspezifisch schlecht ausgebaute Evaluationspraxis und dazugehörige grosse Totzeiten, würden immer unter der Annahme eines zweckrational agierenden Systems auf eine Systemirrelevanz der Einheit hinweisen. Eine grosse Relevanz käme einer grossen Bedrohungskapazität für die Aufrechterhaltung des gesamten Bildungssektors im umfassenden gesellschaftlichen Kontext gleich.

Bevor wir uns mit den einzelnen Evaluationsaspekten befassen, ist es vielleicht noch interessant, die staatlichen Investitionen für Evaluationen im Bildungssektor insgesamt und in der Entwicklung zu betrachten. Das wäre ein Grobindikator für die sich stets verändernde Relevanz der Evaluationen im Rahmen der gesamten institutionellen staatlichen Bildungsvermittlung.

Statistische Graphik 30 Staatliche Evaluationsinvestitionen im Rahmen der gesamten Bildungsinvestitionen Kanton Aargau. Zeitraum 1940-1970. Quellen: Rechenschaftsberichte des Erziehungsdepartementes 1940-1970



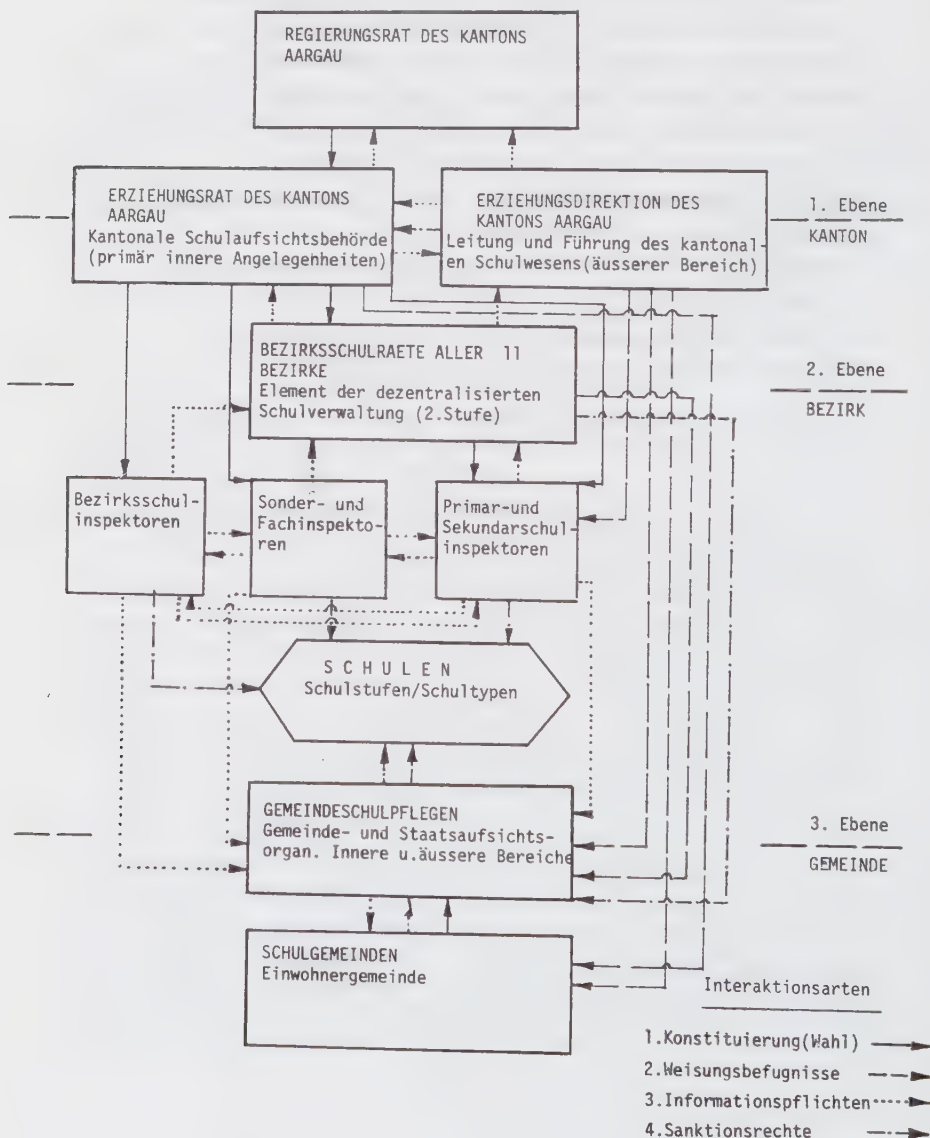
Empirische Grundlagen zur Evaluation auf den verschiedenen Bildungsstufen und in den verschiedenen Bildungstypen

Die institutionalisierte Evaluation von Bildungsvermittlungsereignissen wird auf allen für uns wichtigen Stufen und in allen Typen von spezifischen Organen und/oder Behörden wahrgenommen. Der kantonale Bildungssektor ist im Aargau in drei verwaltungstechnische Ebenen aufgeteilt: Kanton, Bezirk, Gemeinde. Entsprechend diesen drei Ebenen ist auch der spezifische Evaluationsbereich strukturiert. Für unsere Problemstellung sind zwei Evaluationsinstitutionen wesentlich: Inspektorate und Schulpflegen. Beiden ist gemeinsam, dass sie sich mit sogenannten inneren Angelegenheiten des Schulunterrichtes zu befassen haben (Lehrplan, Methoden, Lehrerwahl usw.). Sie unterscheiden sich formal-juristisch durch ihren allgemeinen verwaltungstechnischen Status. Während dem die Inspektoren als Hilfsorgane der Bezirksschulräte fungieren, also auf der zweiten dezentralisierten Verwaltungsebene operieren, daselbst aber keine Durchsetzungsmöglichkeiten haben, sind die Schulpfleger als erste entscheidungskräftige Instanzen Behörden der Schulgemeinden. Beide Evaluationsgremien stehen auch in einem juristischen Verhältnis zueinander: Der Bezirksschulrat als Behörde auf der zweiten Verwaltungsebene setzt seine Inspektoren

unter anderem dazu ein, die Schulpflegen als untergeordnete Behörden zu kontrollieren und zwar unter dem Aspekt der reglementarischen Pflichten und Aufgaben von kommunalen Schulbehörden auf der untersten Verwaltungsstufe. Da die gesamte Evaluationsstruktur im Kanton Aargau relativ komplex ist, scheint es mir sinnvoll, diese kurz schematisch darzustellen. Die Darstellung findet unter vier Aspekten von Interaktionen zwischen den strukturellen Elementen statt;

1. Aspekt der Wahl: Welches sind die wählenden Gremien?
2. Aspekt der Weisungsmacht: In welcher Richtung können von wem an wen Weisungen verbindlich gegeben werden?
3. Aspekt der Informationspflicht: In welcher Richtung muss wer wen informieren?
4. Aspekt der Sanktionsmöglichkeit: Wer kann gegenüber wem spezifische und genormte Sanktionen ergreifen?

Schema 23 Staatlicher Evaluationsbereich Aargau: Organigramm



Evaluationsdichten

Von den beiden wesentlichen Evaluationsinstrumenten innerhalb des aargauischen Bildungssektors können wir uns nur den Inspektoraten widmen. Die Evaluationspraxis der Schulpflegen ist derart unstrukturiert und infolge der Dezentralisation (jede aargauische Gemeinde hat eine eigene Schulpflege) auch unzugänglich, dass wir uns auf die Inspektorate konzentrieren. Die drei Bildungsstufen und Bildungstypen werden durch vier Arten von Inspektoren permanent und institutionalisiert betreut und kontrolliert: a) Bezirksschulinspektoren in ihrem spezifischen Schultypus, b) Gemeinde- und Sekundarschulinspektoren, welche Unter- und Mittelstufe, sowie Oberschule und Sekundarschule der Oberstufe kontrollieren, c) Sonder- und Fachinspektoren, welche vor allem die Sonderschulen (Hilfsschulen, Heilpädagogische Sonderschulen) und Fachbereiche in den Volksschulen (Turnen, Arbeitsschule) als Arbeitsbereiche haben und d) Kindergarteninspektorinnen, welche sich ausschliesslich den Kindergärten widmen. Die dritte Gruppe (Sonder- und Fachinspektorate) ist für die Arbeit nicht wichtig. Wenn die drei Oberstufentypen miteinander verglichen werden sollen, ergibt sich ein Abgrenzungsproblem. Auf der Oberstufe sind zwei Arten von Inspektoren eingesetzt. Damit die Dichten vergleichbar werden, müssen also vorerst Anteile errechnet sein.

Statistische Graphik 31 Inspektorendichten auf allen Stufen und in allen Typen. Erhebungsjahr: 1975.
Kanton Aargau. Fach- und Sonderinspektoren sind nicht erfasst.

Inspektorendichte:

Anzahl Inspektoren auf 1000 Schüler

Stufe	Schülerzahl	Inspektoren	Dichte
Kindergarten	8995	16	1,78
Unter-/Mittels.	38903	39,5	1,01
Oberstufe	23056	25,6	1,11

Statistische Graphik 32 Inspektorendichten auf allen Stufen und
und in allen Typen nach Bezirken.
Kanton Aargau. Erhebungsjahr 1975

1. Kindergärten

Bezirk	Schülerzahl	Inspektoren	Dichte
Aarau	1186	2,00	1,69
Baden	2104	4,00	1,90
Bremgarten	892	1,50	1,68
Brugg	550	1,00	1,82
Kulm	595	1,15	1,93
Laufenburg	355	1,00	2,82
Lenzburg	872	1,50	1,72
Muri	356	0,52	1,46
Rheinfelden	457	1,00	2,19
Zofingen	1133	1,35	1,19
Zurzach	495	1,00	2,02

2. Unter-Mittelstufe

Bezirk	Schülerzahl	Inspektoren	Dichte
Aarau	4557	3,60	0,79
Baden	8220	9,10	1,11
Bremgarten	4165	4,20	1,01
Brugg	3055	2,80	0,92
Kulm	2724	2,80	1,02
Laufenburg	1889	2,10	1,11
Lenzburg	3074	2,80	0,91
Muri	2034	2,80	1,38
Rheinfelden	2366	2,90	1,23
Zofingen	4487	4,20	0,94
Zurzach	2332	2,20	0,94

3. Oberstufe

Bezirk	Schülerzahl	Inspektoren	Dichte
Aarau	2939	2,80	0,95
Baden	4483	5,10	1,14
Bremgarten	2262	2,50	1,10
Brugg	1885	2,00	1,06
Kulm	1670	2,00	1,20
Laufenburg	1158	1,50	1,30
Lenzburg	1828	1,80	0,98
Muri	1156	1,50	1,30
Rheinfelden	1346	1,60	1,19
Zofingen	2900	3,30	1,14
Zurzach	1429	1,50	1,05

Evaluationspersonal/Evaluationspersonalstruktur

Im vorhergehenden kleinen Abschnitt wurde das Inspektoratswesen nur formal, das heisst unabhängig von den Rollen ausübenden Personen und ihren Merkmalen betrachtet. Hier in diesem Abschnitt geht es darum, das Personal auf bestimmte Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen und bildungssektoriellen Institutionen hin zu hinterfragen.

Relevant ist für unsere Fragestellung einmal, ob die Personen mit Inspektionsaufgaben der bildungsspezifischen Innen- oder Aussenstruktur angehören. Diese Zugehörigkeit es gewichtung ist mitunter ein Indiz für die institutionalisierte Kontrolle des Bildungssektors durch andere gesamtgesellschaftliche Institutionen, also eine Art Mass für die Autonomie resp. Abhängigkeit des Sektors im Rahmen der Gesellschaft.

Zum zweiten ist es hier wesentlich, wie die Binnenstruktur des Inspektoratswesens beschaffen ist. Welchen internen Bildungsinstitutionen gehören Inspektoren als Lehrer an, die gleichzeitig andere Institutionen kontrollieren? Unserer Instrumentalitäts-hypothese entsprechend müsste die interne Kontrollausrichtung von oben nach unten verlaufen. Das bedeutet, dass Inspektoren unterer Bildungsstufen zugleich Lehrer auf höheren Stufen sind.

In der folgenden empirischen Darstellung wurden folgende Zugehörigkeiten und damit Distanzen zum Bildungssektor verwendet:

1. Zugehörigkeit zum institutionellen Bildungsbereich

1.1. zur direkt oder indirekt höheren Bildungsstufe

1.2. zur gleichen Bildungsstufe

2. Zugehörigkeit zu irgend einer staatlichen Institution

3. Zugehörigkeit zu einer klerikalen Institutionen

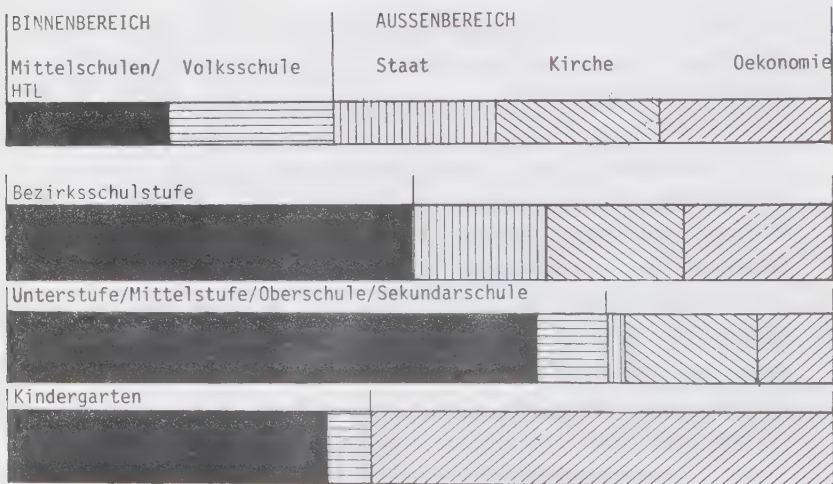
4. Zugehörigkeit zum privatökonomischen Sektor

Die Distanzen zum Bildungssektor nehmen von oben nach unten (ausser natürlich 1.1. und 1.2.) zu.

Andere Zugehörigkeiten konnten keine ermittelt werden. Bei Hausfrauen, welche keinen Beruf mehr ausüben, wurde die Stellung des Mannes verwendet, weil durch die Finanzverknüpfung eine Abhängigkeit besteht und so Interessen gekoppelt sind.

Statistische Graphik 33 Institutionelle Zugehörigkeiten des Inspektionspersonals auf den verschiedenen Bildungsstufen.Kanton Aargau.Zeitpunkt der Erhebung:1975.Quellen:Erziehungsdepartement AG.

Zugehörigkeiten



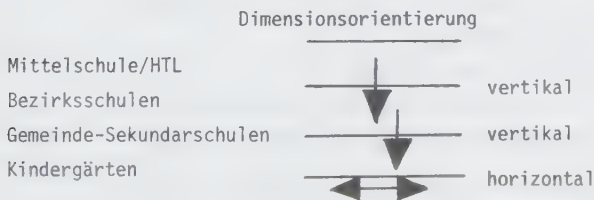
Die Kontrollautonomie des aargauischen Bildungssektors scheint relativ gross zu sein,denn ein grosser Teil des Inspektionspersonals ist selbst Mitglied des Bildungssektors.Vor allem im Primar-und Sekundarschulbereich ist der Binnenanteil gross(75%).

Das auffallendste Merkmal der internen Kontroll-und Evaluationsstruktur ist die Tatsache einer Art seriegeschalteten,einseitig verlaufenden Evaluationsrichtung.Auf der Linie:Mittelschulen/HTL-Bezirksschulen-Sekundar-und Gemeindeschulen-Kindergarten findet die Kontrolle-grosso modo-von oben nach unten statt.Mitglieder einer nachgeschalteten Bildungsstufe sind Inspektoren in der vorgeschalteten.Dieses Einwegkontrollprinzip hat spezifische Verhaltenskonsequenzen auf den Bildungsstufen.Die obere

Stufe hat damit institutionelle und legitime Möglichkeiten, Verhalten von Mitgliedern unterer Stufen zu beeinflussen. Umgekehrt ist diese Möglichkeit nicht vorhanden. So können die unterschiedlichen, durch interne Sozialisationsvorgänge bestimmten Selbst- und Fremdbilder von oben nach unten viel wirkungsvoller diffundiert werden. Die Tendenz, dass auf den oberen Bildungsstufen die Fachaspekte gegenüber den Berufsaspekten in der Lehrerrolle tendenziell dominieren und damit auch Ausbildungsaspekte vorherrschen, kann durch diese oben aufgezeigte Struktur sukzessive nach unten getragen werden. Das Einwegprinzip, wie wir es feststellen konnten, hat vor allem einen ganz zentralen, strategisch wichtigen Vorteil: Es ist eindeutig, dass dadurch eher auch nur in einer Richtung sektorimmanente Entwicklungen qua Innovationen initiiert werden können. Wer die Eingangsstelle kontrolliert, kann auf die anderen Stufen wirken. Das ganze Prinzip stimmt aber auf der Kindergartenstufe nicht mehr. Es scheint, dass durch die geringe Instrumentalität dieser Stufe eine strukturelle Kontrolle von oben nach unten noch nicht nötig ist. Bei der steigenden Instrumentalitätszuweisung sollte auch da in der nächsten Zeit eine Änderung eintreten.

Schema 24

Kontrollstruktur im aargauischen Bildungssystem



Evaluationsverfahren :Evaluationsvorschriften für Evaluationspersonal

Neben den behandelten personellen Aspekten der institutionalisierten Evaluationen gibt es den Aspekt zu berücksichtigen, welcher den eigentlichen Evaluationsvorgang in der Schulrealität umfasst. Anhand der Evaluationsvorschriften für das Inpektoratspersonal wird mehr oder weniger deutlich, mit welchen allgemeinen Wahrnehmungskategorien die Unterrichtsrealität strukturiert wird. Für den Vergleich der institutionalisierten Wahrnehmungen und damit eigentlich auch der Evaluationsmassstäbe benütze ich hier in der Arbeit die in Reglementen des Staates niedergeschriebenen Evaluationsvorschriften zu Handen der Schulinspektoren. Es gibt für alle Stufen und Typen separate Reglemente, welche in unterschiedlichen Jahren dekretiert worden sind. Alle sind heute noch in Kraft. Ein Textvergleich macht allerdings rasch deutlich, dass sie zum Teil aufeinander beruhen. Folgende Reglemente wurden verglichen:

1. Kindergarten: Reglement für Kindergärten, verfasst vom kantonalen Erziehungsrat. Inkraftsetzung: 16. Oktober 1968. Es handelt sich bei ihm um ein umfassendes Reglement, in dem das Inspektionswesen nur einen kleinen Teil für sich beansprucht.

2. Gemeinde- und Sekundarschule: Reglement über die staatliche Beaufsichtigung der Gemeinde- und Sekundarschulen, sowie der Fortbildungsschulen für die männliche Jugend (Inspektionsreglement). Inkraftsetzung: 5. Februar 1949.

3. Bezirksschule: Reglement über die staatliche Beaufsichtigung der Bezirksschulen und der entsprechenden, der staatlichen Aufsicht unterstellten Privatschulen. Inkraftsetzung: 7. Februar 1958.

Eine grobe Inhaltsanalyse der drei Reglemente qualitativer Art bedingt vorerst einmal eine Grobstrukturierung. Strukturelemente sind:

- vorgeschriebene Arbeitsbereiche
- Besuchsintensität
- Interventionskompetenzen

Schema 25

Zusammenstellung:
Vergleich der Evaluationsverfahren auf
den Stufen:Kindergarten
Gemeinde-und Sekundarschule
Bezirksschule
Reglementarischer Stand 1975

	Strukturierung/ Extension der Arbeitsbereiche	Vorgeschriebene Besuchsintensität	Interventions- kompetenzen
Kindergarten	Keine Reglementierung	Keine Reglementierung	Keine Reglementierung
Gemeinde-und Sekundarschule	wie Bez.schule, pädagogische Vor- schriften	grösser als Bez. schule	wie Bez.schule
Bezirksschule	wie Gem.-und Sek. schule	kleiner als Gem.- und Sek.schule	wie Gem.-und Sek. schule

Die Evaluationsverfahren sind im Prinzip auf allen Stufen,von denen fixierte Unterlagen vorhanden sind,dieselben.Umso mehr schlagen sich dadurch die personellen Wahrnehmungsmuster der Inspektoren nieder. Diese sind,wie wir im vorhergehenden Kapitel aufzuzeigen versuchten, wahrscheinlich stark durch die stufen-und typenspezifische Sozialisation und die zugeordneten institutionellen Bildungsbiographien determiniert.Während dem auf der Kindergartenstufe eine eher kindergartenimmanente Wahrnehmung zum Tragen kommt,weil vor allem ehemalige Kindergärtnerinnen kontrollieren,sind auf den andern Stufen die Wahrnehmungskategorien der nächst oder übernächst höheren Bildungsstufe vorherrschend. Eine stärker reglementarisch gebundene Wahrnehmung könnte Kontrollen eher nach universelleren Muster ablaufen lassen.

Evaluationsauswertung zu Handen der zentralen Instanzen

Die vom Staat eingesetzten Evaluationsorgane müssen die jeweiligen Evaluationsergebnisse in bestimmten Zeitintervallen in irgend einer institutionalisierten Form an bestimmte zentrale Steuerinstanzen weiterleiten,damit systematische Korrekturen möglich werden.

Wir verwenden bei der Grobanalyse hier in diesem Bereich die gleichen empirischen Unterlagen wie bei den Evaluationsverfahren vorhin.

Dimensionierungen der Angaben:

- Berichterstattungsbereiche
- Berichterstattungsintervalle zeitlich
- Berichterstattungsform
- Berichterstattungsinstanzen der zentralen Regeleinheit

SOZIOÖKONOMISCHE SCHICHTUNG UND DIE ZUGÄNGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

KURZFASSUNG

Von den drei Schichtbereichen der Gesellschaft, welche in dieser Arbeit als Determinationsbereiche für Zugangsmöglichkeiten gesellschaftlicher Mitglieder zu institutionell vermittelten Bildungsgütern zur Sprache kommen, ist der sozioökonomische der praktisch bekannteste und wissenschaftlich reflektierteste. Im sozioökonomischen Feld wurde der Ordnungsbegriff Schichtung entwickelt und bei Erklärungsversuchen auch appliziert. Ähnlich wie in den beiden vorangestellten Schichtbereichen werden auch hier als zentrale Zugangslokale im gestuften institutionellen Bildungsbereich die Uebergangsstellen von der Grundschule zu den drei sich daran anschliessenden Oberstufenzügen und von der Volksschule zur Mittelschule verwendet. Eine Deskription der Zugangsmöglichkeiten für die drei sozioökonomischen Schichtangehörigen an diesen beiden Stellen zeigt das erwartete, schon an andern Objektbereichen vielfach dargestellte Resultat: An beiden Uebertrittsstellen sind die realisierten Zugangsmöglichkeiten für Oberschichtsangehörige am grössten, für Mittelschichtsangehörige weniger gross und für Unterschichtsangehörige eindeutig am kleinsten. Während dem sich die Mittelschichtsschüler im mittleren Oberstufenleistungszug homogen verteilen, partizipieren die Oberschichtskinder vor allem am Leistungszug Bezirksschule, die Unterschichtskinder am schwächsten Leistungszug. Die Selektion tritt auf der zweiten Uebertrittsstelle (Volksschule-Mittelschule) noch deutlicher als auf der vorangegangenen Stelle in Erscheinung. Die Diskriminierung der untern Schichten verstärkt sich, die Privilegierung der oberen Stufen nimmt zu. In den elf geopolitischen Einheiten (Bezirke) des Kantons sind die sozioökonomischen Zugangsmöglichkeiten unterschiedlich.

SOZIOÖKONOMISCHE SCHICHTUNG UND ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

Ein weiterer Determinationskomplex im Zusammenhang mit Zugängen gesellschaftlicher Mitglieder zu staatlich/kommunalen Bildungsinstitutionen ist derjenige der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit. Der sozioökonomische Status der Familie mit seinen generell zuschreibbaren Wertordnungen, Haltungen, Einstellungen, interaktionellen Möglichkeiten, didaktischen Infrastrukturen und kontextuellen Rahmenbedingungen ist auf Grund verschiedener Untersuchungen mit dem Schulerfolg und mit dem meist damit verbundenen Zugang zu spezifischen Bildungsinstitutionen assoziiert worden. Ich möchte hier nicht nochmals diesen ganzen Problemkomplex referieren, sondern im Hinblick auf unseren zur Diskussion stehenden Kontext Aargau diesen Zusammenhang illustrieren.

Es wird hier in der Arbeit nicht der allgemein übliche sozio-ökonomische Schichtindex mit den drei elementaren Variablen Beruf, Bildung und Einkommen verwendet, sondern aus Gründen pragmatischer Art nur die Variable Beruf des Vaters und Stellung des Vaters (resp. in wenigen Fällen der Mutter). Im Aargau wurden im Jahre 1972 alle Ernährer der Oberstufen- und Mittelschüler erfasst und geordnet. Beruf und Stellung des Vaters wurden allerdings via den Informanten Schüler eruiert und fixiert. Es kann also wohl möglich sein, dass Schüler bei diesen Angaben, entsprechend ihrer situativen Perzeption, bestimmte kleinere Verzerrungen verursacht haben. Das wäre allerdings bei Angaben von den betreffenden Erwachsenen ebenfalls nicht auszuschliessen. Das statistische Amt arbeitete mit 9 Berufs- und Stellungsschichten, welche hier auf drei reduziert wurden, damit auch hier, der Einfachheit halber, mit den drei Schichttypen: Oberschicht, Mittelschicht und Unterschicht gearbeitet werden kann. Die Zuordnung der differenzierteren Schichten geschah in Anlehnung an die allgemein in den Sozialwissenschaften

verwendeten Kriterien:

Oberschicht: Akademiker, Techniker, hohe Staatsbeamte, leitende Personen in der Industrie (Direktoren) und im Dienstleistungsgewerbe.

Mittelschicht: Kaufmännisch Gelernte, selbständig Erwerbende,
höhere Angestellte und Beamte, Landwirte.

Unterschicht: Ungelernte, Arbeiter, manuell Gelernte, Hausfrauen,
Rentner, Studenten, Kunstmaler, Pensionierte.

Wir versuchen nun, die Zugänge von Kindern dieser schichtspezifischen Familien zu Bildungsinstitutionen des Staates/der Gemeinde aufzuzeigen. Zugangslokale sind auch hier wieder: 1. Der Uebertritt von der Grundschule in die Bezirksschule und 2. der Uebertritt nach der Volksschule in die Mittelschule.

Erhebungsjahre: 1972/1973.

N=23'056 Schüler der Oberstufe

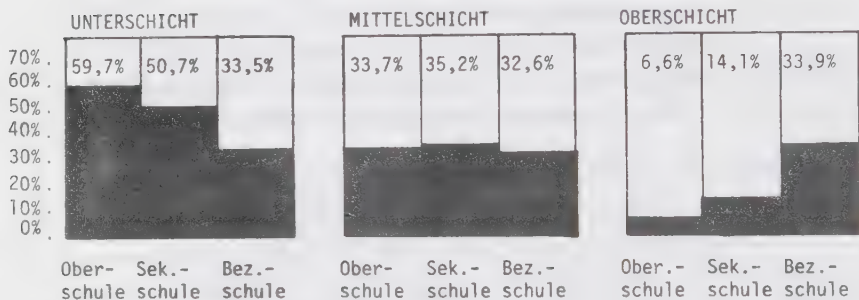
N= 1'834 Schüler der 4.Bezirksschulklasse(Uebertrittsklasse)

Lokal 2: Zugang zu den drei Oberstufentypen

Statistische Graphik 36 Verteilung der Oberstufenschüler auf
die drei Schichten:absolut und in
Prozentanteilen.Erhebungsjahr:1973
Quelle:Schulstatistik Aarau 1974

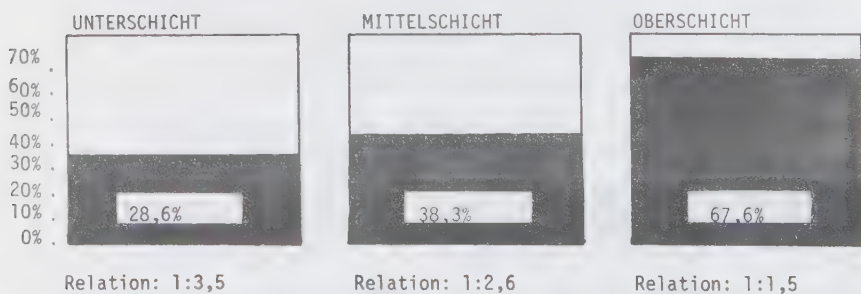
Statistische Graphik 37

Schichtanteil in den drei Oberstufentypen der aargauischen Schulen. Erhebungsjahr: 1973. Quelle: Schulstatistik: 1974
Anteil in Prozenten ausgedrückt.



Statistische Graphik 38

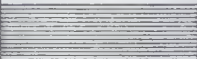
Schichtspezifische Relation:
Anzahl Bezirksschüler zu Gesamtzahl der Schüler einer Schicht auf der Oberstufe.
Erhebungsjahr: 1973. Quelle: Schulstatistik: 1974



Lokal 3: Uebertritt Bezirksschule/Mittelschule

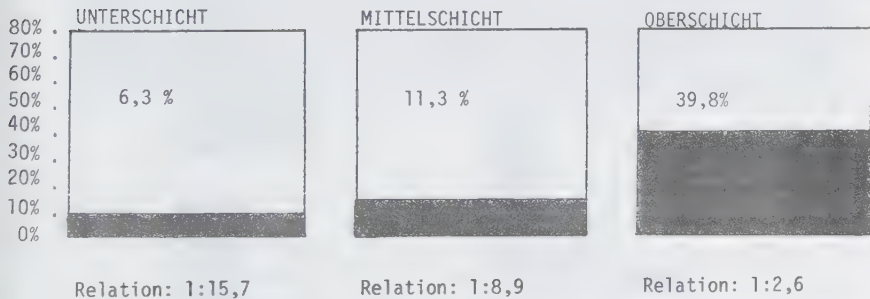
Statistische Graphik 39

Verteilung der aargauischen Mittelschüler auf die drei sozioökonomischen Schichten.
Mittelschule:Kantonsschule(Maturitätstypen),
Seminar. Erhebungsjahr:1973.Quelle:Schulstatistik 1974.

UNTERSCHICHT	MITTELSCHICHT	OBERSCHICHT
1024 Schüler/33,2%	803 Schüler/26%	1260 Schüler/40,8%
		

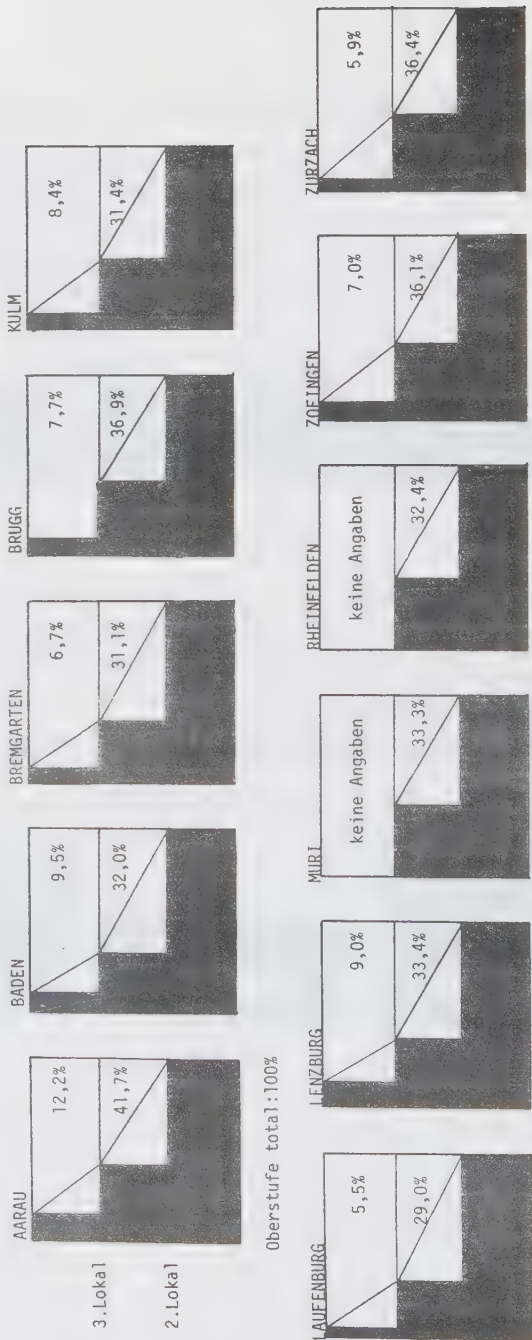
Statistische Graphik 40

Schichtspezifische Relation:Anzahl Mittelschüler zu Gesamtzahl der Schichtschüler.
Erhebungsjahre: Oberstufen:3.Klasse 1972
Mittelsschule 1.Klasse 1973



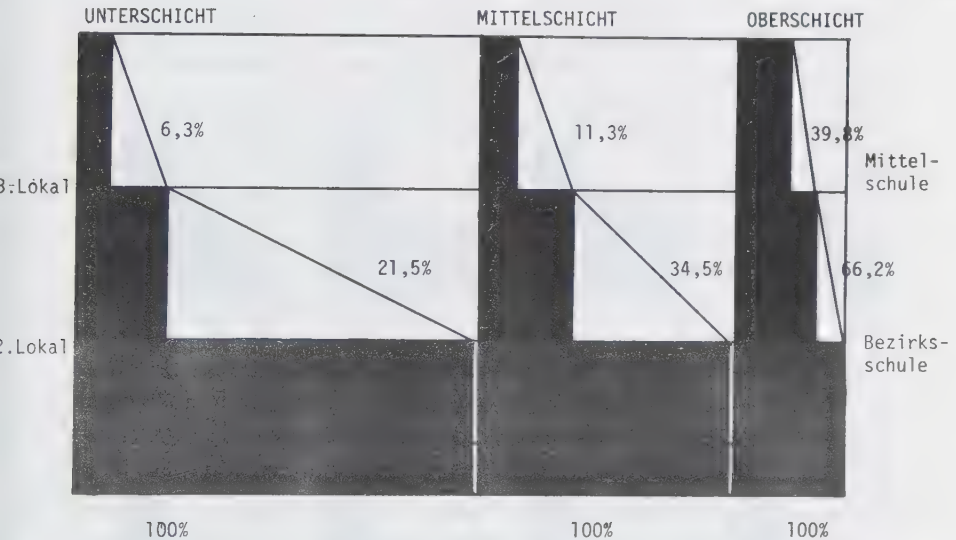
Statistische Graphik 41

Verengung der Zugänge zu Bildungsinstitutionen in den beiden Lokalen 2 und 3
(Bezirksschule, kantonale Mittelschulen) jeweils in den aargauischen geopolitischen
Einheiten auf der zweiten Systemebene (Bezirke). Quellen: Rechenschaftsberichte des
Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau. Erhebungsjahr: 1972



Statistische Graphik 42

Verengung der Zugänge zu Bildungsinstitutionen in den beiden Lokalen 2 und 3 (Bezirksschule, Mittelschule) für die drei sozioökonomischen Schichten.
Erhebungsjahrgänge: Austritt Bezirksschule 1972
Eintritt Mittelschule 1973



Verbindung zwischen den beiden Zugangsaspekten: Geopolitische Schichtung und sozioökonomische Schichtung

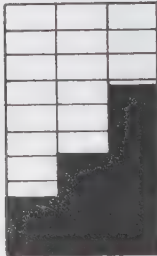
In den vorausgehenden Darstellungen wurden die beiden Schichtdeterminanten getrennt behandelt. In der institutionellen Bildungsrealität sind diese beiden Aspekte nicht analytisch segregiert vorzufinden, sondern immer integral. Integral bedeutet hier, dass sich geopolitisch bedingte Zugänge und sozioökonomisch bedingte akkumulieren resp. aufheben können. In der nächsten Darstellung wurden die beiden Determinationsfaktoren miteinander gekoppelt.

Statistische Graphik 43

Geopolitische und schichtspezifische
Zugänge zu den aargauischen Bezirksschulen.
Erhebungsjahr: 1973
Relation: Bezirksschüler der drei sozio-
ökonomischen Schichten zur Gesamtzahl der
Oberstufenschüler einer Schicht in den elf
aargauischen Bezirken und im Kanton insgesamt.

Schicht US MS OS

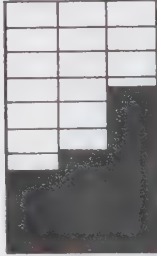
ZURZACH



% 24,0 41,1 68,0

US MS OS

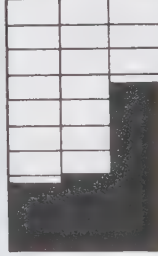
AARAU



% 32,8 41,9 66,6

US MS OS

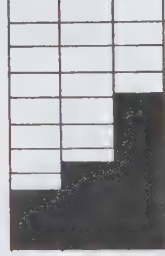
BRUGG



% 27,7 30,8 66,6

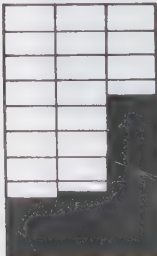
US MS OS

KANTON AARGAU



% 23,0 33,2 61,6

KULM



% 22,2 24,6 63,8

LAUFENBURG



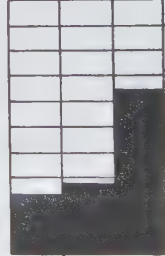
% 23,4 30,3 63,6

ZOFINGEN



% 28,3 35,1 63,4

LENZBURG



% 23,2 27,4 63,4

MURI



% 26,2 33,6 59,8

RHEINFELDEN



% 25,9 30,6 57,5

BADEN



% 20,5 22,9 57,2

BREMgarten



% 20,9 31,1 52,4

GEOPOLITISCHE SCHICHTUNG UND DIE ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

KURZFASSUNG

Das geopolitischen Schichtsystem konstituiert sich aus Elementen, welche eine geophysische Ausdehnung und zugleich auch einen abgegrenzten politischen Handlungsraum aufweisen: Gemeinden, Bezirke im Rahmen des umfassenden geopolitischen Systems Kanton. Den Einheiten dieser Menge können mit Hilfe einer Ordnungsdimension Positionen zugewiesen werden, mittels derer eine Frequenzverteilung möglich wird. Als Schichtindex wird ähnlich dem sozioökonomischen Schichtbegriff eine Summierung von Grössen-Ressourcen- und Urbanisierungsvariablen verwendet, auf dem dann eine Trichothomisierung in Unter-Mittel und Oberschicht stattfindet. Die Tatsache, dass in unserer Gesellschaft die politische Zugeschriebenheit der gesellschaftlichen Mitglieder zu einer Gemeinde zugleich mit der Schulzugeschriebenheit gekoppelt ist, bringt mit sich, dass sich der Zugang der Gemeinde zu Schulinstitutionen auch auf Zugangsmöglichkeiten seiner Mitglieder überträgt. Die geopolitische Position einer Gemeinde ermöglicht den Zugang zu Innovationen im institutionellen Bildungsbereich. Sie ermöglicht aber auch ihren Mitgliedern mehr oder weniger Zugang zu Bildungsinstitutionen zu finden. In diesem Kapitel wurden drei zentrale Zugangsstellen innerhalb des gestuften Bildungssystems betrachtet: Kindergartenzugang, Zugang zu spezifischen Oberstufentypen (Gemeinde-, Sekundar- und Bezirksschule) und Zugang zu kantonalen Mittelschulen (Kantonsschule, Seminar). An diesen Zugangsstellen wurden die effektiven Zugangsrealisierungen der verschiedenen geopolitischen Einheiten (Bezirke) erfasst und miteinander verglichen. Die Resultate zeigen, dass es innerhalb des Kantons auf allen drei Zugangsstufen relativ grosse Realisierungsdifferenzen gibt. Die Oberschichtsbezirke mit relativ grossen Ausdehnungen und Populationen, mit grossen Ressourcenmengen und starker Urbanisierung realisieren die Zugänge besser als die Mittel- und Unterschichtsbezirke mit den entsprechenden Ausprägungen.

GEOPOLITISCHE SCHICHTUNG UND ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

FUER MITGLIEDER DER GEOPOLITISCHEN EINHEITEN

Neben der spezifischen Untersuchung in dieser Arbeit, welche am Beispiel der Vorschulinstitution Kindergarten Determinanten des Zuganges für gesellschaftliche Mitglieder verschiedener geopolitischer Systemeinheiten zu Bildungsinstitutionen zum Gegenstand erhebt, soll dieses Kapitel Effekte der unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten auf andern Bildungsstufen skizzieren helfen.

Wir operieren hier mit dem soziologischen Ordnungsbegriff der geopolitischen Schichtung. Mit ihm wird ausgedrückt, dass die geopolitischen Einheiten (Bezirke) eines Gesamtsystems (Kanton) auf eine spezifischen Dimension mit einer mindestens ordinalen Ausprägungscharakteristik projiziert werden, um mit andern Dimensionsprojektionen der Einheiten assoziiert werden zu können. Das Ordnungsprinzip der Schichtung wird im Rahmen der Soziologie vor allem auf der individuellen und/oder familiären Systemebene verwendet. Meist wurde und wird dabei der Variablenindex verwendet, der sich aus den drei Variablen Beruf, Bildung und Einkommen konstituiert. Die Dimension, welche meist trichotomisiert vorkommt (Unter-, Mittel und Oberschicht), hat sich in den Anwendungen meist als relativ zentral für die Erfassung einer Menge von sozialen Phänomenen erwiesen (Sozialisationsforschung, Bildungszugangsforschung usw.). Hier wird nun der Schichtungs-begriff auf einer höheren Systemebene angewandt: Die aargauischen Bezirke werden auch auf einem Index geordnet, welcher ähnlich dem sozio-ökonomischen Index wesentliche Aspekte von sozialer Zuschreibung und damit sozialer Möglichkeit miteinschliessen soll. Als Index-konstituierende Elemente werden verwendet: Grösse, Urbanisierung und Ressourcen. Während Grösse und Ressourcen den eher inhaltlichen Aspekt von Möglichkeiten sozialer Beziehungen unter den Einheiten (Machtaspekt) umfassen, sagt Urbanisierung etwas über die formale Organisation (Systematisierung) der Einheit aus.

Die Operationalisierungen der drei Indexvariablen sind:

1. Grösse
 - 1.1. Extension räumlich
 - 1.2. Bevölkerungsgrösse
2. Ressourcen
 - 2.1. Tragfähigkeitsfaktor(Systeminterne Zuschreibung von Möglichkeiten)
3. Urbanisierung
 - 3.1. Ökonomischer Aspekt(Tertiärsektor)
 - 3.2. Wohndichte
 - 3.3. Familiengrösse(Sozialgrundformen)

Die elf aargauischen Bezirke wurden in den folgenden graphischen Darstellungen entsprechend diesen 6 Variablen geordnet,wobei eine Darstellung immer einen der drei zentralen Aspekte(Grösse, Urbanisierung und Ressourcen) insgesamt erfasst.Die Rangfolgen der Bezirke auf den Dimensionen wurden zusammengezogen:

Statistische Graphik 44

Bezirk	Schichtvariablen 1.1.Räumliche Ausdehnung	1.2.Bevölkerung	2.1.Tragfähigkeitsfaktor	3.1.Urbanisierung (Tertiärsektor)	3.2.Urbanisierung (Wohndichte)	3.3.Urbanisierung (Familiengrösse)	DURCHSCHNITTSRANG	SCHICHT
AARAU	9	2	2	1	1	2	2,8	OS
BADEN	1	1	1	3	4	1	1,8	OS
BREMGARTEN	7	4	7	6	9	5	6,3	MS
BRUGG	3	6	4	2	6	7	4,6	MS
KULM	11	7	9	10	3	6	7,7	MS
LAUFENBURG	2	11	10	11	10	11	9,2	US
LENZBURG	10	5	5	5	2	3	5,0	MS
MURI	5	10	11	8	11	10	9,2	US
RHEINFELDEN	8	8	3	4	8	8	6,5	MS
ZOFINGEN	4	3	6	9	5	4	5,2	MS
ZURZACH	6	9	8	7	7	9	7,7	MS

Summarisch zeigen die Projektionen der elf geopolitischen aargauischen Einheiten auf die Variablen eine deutliche Schichtung in drei Schichtbereiche:

1. Eine kleine Oberschicht, mit grossen, ressourcenstarken und urbanisierten Bezirken: Baden und Aarau,
2. eine relativ grosse homogene Mittelschicht mit mittleren Ausprägungen mit den Bezirken: Brugg, Lenzburg, Zofingen, Bremgarten, Rheinfelden, Kulm und Zurzach, sowie
3. eine kleine Unterschicht mit kleinen, ressourcenschwachen und uralen Bezirken: Laufenburg und Muri.

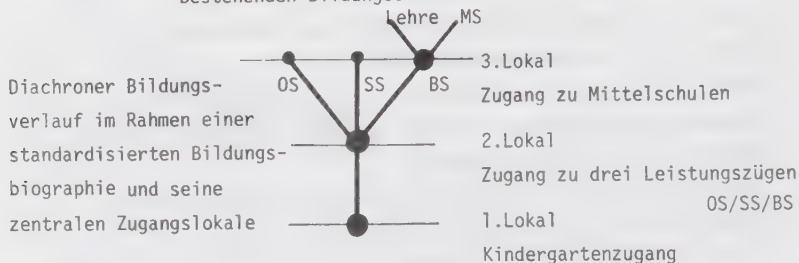
In den folgenden Ausführungen werden diese geschichteten Einheiten mit andern bildungsspezifischen Dimensionen verknüpft.

Im Rahmen des kantonalen Bildungssystems Aargau gibt es auf der Basis der bestehenden Bildungsstruktur drei zentrale Lokalitäten, in denen über Zugänge zu spezifischen Bildungsmöglichkeiten für gesellschaftliche Mitglieder entschieden wird. Sie folgen sich im Verlaufe der standardisierten Bildungsbiographie zeitlich gestaffelt.

1. Lokalität: Zugang zu Kindergarten, das heisst zu institutionalisierter Vorschulbildung durch Staat und Gemeinde.
2. Lokalität: Zugang zu den drei alternativen Leistungszügen institutioneller Art am Ende der Grundschulphase: Oberschule, Sekundarschule und Bezirksschule.
3. Lokalität: Zugang zu Mittelschulen kantonalen und ausserkantonalen Provenienz am Ende der Volksschulphase.

Ausser dem ersten Lokal werden die Zugänge auf der Grundlage von Leistungs-, seltener auch von Interessenevaluationen für bestimmte Schülergruppen geöffnet, resp. geschlossen. Das dritte Lokal ist nur für eine Gruppe der zweiten Selektion wesentlich, diejenige nämlich, welche die besten Leistungsergebnisse aufzuweisen hatte (Kanal Bezirksschule). Den andern ausgeschlossenen Gruppen steht, abgesehen von aufwendigen privaten Bildungswegen, kein drittes Lokal zur Verfügung, welches staatlich institutionalisierte Bildungsmöglichkeiten offerieren würde. Deren Mitglieder gehen dann an Privatschulen und/oder in den ökonomischen Bereich (Lehrlinge und Hilfsarbeiter).

Schema 26 Zugangslokale in den standardisierten Bildungs-
biographien im Kanton Aargau auf Grund der
bestehenden Bildungsstruktur.



Um aufzuzeigen, wie die Zugänge an den drei zentralen Lokalen für die geopolitischen Einheiten sich unterscheiden, betrachten wir vorhandene Institutionen und Gesamtschülerzahlen der elf Bezirke im Kanton Aargau im Jahre 1972. Entsprechend dem oben aufgezeigten Modell messen wir die bezirksspezifischen Zugänge für Schüler zu den verschiedenen Bildungsinstitutionen und damit Bildungskanäle, welche von ihnen real benützt werden können.

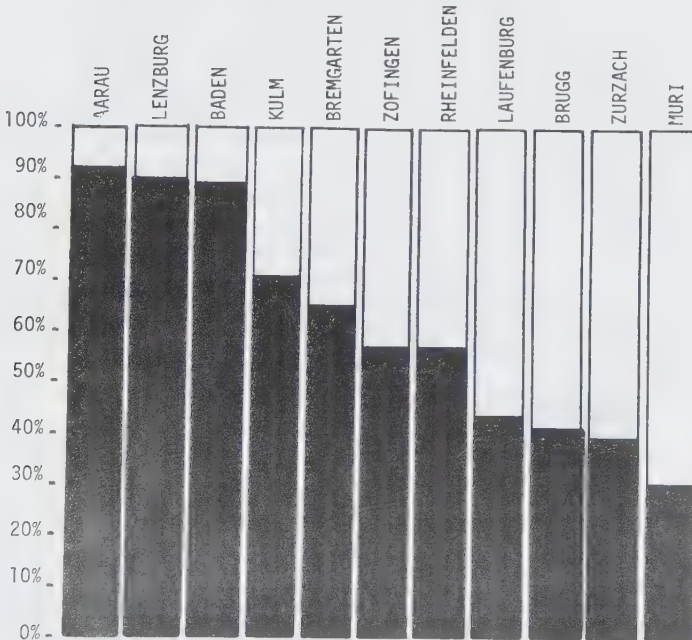
1. Lokal

Zugang zu Kindergärten in den verschiedenen geopolitischen Einheiten

Da die genauen Schülerzahlen der einzelnen Bezirke nicht zu eruieren sind, versuchen wir die spezifischen geopolitischen Zugänge durch die Zahl der Gemeinden auszudrücken, welche im Rahmen ihres Bezirkes bereits Vorschulinstitutionen installiert haben. Die beiden Extremfälle: Während im Bezirk Aarau 92 % aller Gemeinden einen oder mehrere Kindergärten aufweisen, sind im Bezirk Muri erst 30% aller Gemeinden so weit fortgeschritten.

Auf der folgenden Seite wird der Zugangsentwicklungsstand im Jahre 1972 aufgezeichnet.

Statistische Graphik 46 Entwicklungsstand in den aargauischen Bezirken bezüglich der Installation von Kindergärten. Erhebungsjahr: 1972.
Quellen: Erziehungsdepartement des Kantons Aargau



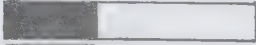
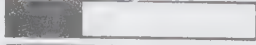
2. Lokal

Übergang: Grundschule/ Oberstufe: Zugang zu Oberschule/ Sekundarschule/ Bezirksschule in den verschiedenen geopolitischen Einheiten.

Hier in diesem Lokal ist es nun möglich, die genauen Schülerzahlen der elf Bezirke miteinander bezüglich der Kanalisierung in die drei Kanäle miteinander zu vergleichen. Es wird dabei als Zugangsmass der Quotient

aus der Zahl der Bezirksschüler und der Gesamtzahl der Oberstufenschüler verwendet. Die beiden Prozentextremwerte sind hier: Maximalbezirk Aarau: Jeder 2,40 Schüler auf der Oberstufe geht in die Bezirksschule, das sind 41,7 %. Minimalbezirk Laufenburg: Jeder 3,44 Schüler geht in die Bezirksschule, das sind 29,0% aller Schüler der Oberstufe. Die Differenzen in den Zugängen sind wahrscheinlich durch die Schuldichten in den einzelnen Bezirken und damit indirekt durch die verkehrstechnische Erreichbarkeit durch Schüler begründet. Die Schuldichten sind wiederum abhängig vom Zentralisierungsgrad der Bezirke. Bezirke mit mehreren Zentren weisen mehrere Bezirksschulen auf (Zofingen, Zuzach, Brugg). Das sind zum Teil sehr kleine Bezirksschulen. Auf die andern determinierenden Merkmale der Bezirke, welche mit dem Zugangsgrad assoziiert sind, werden wir später noch genauer eingehen.

Statistische Graphik 47 Zugänge zur Bezirksschule entsprechend den geopolitischen Einheiten. N=11 Bezirke. Erhebungsjahr: 1972. Anzahl der Schüler: 20227 Statistisches Amt AG.

Bezirk	Prozentanteil Bezirksschüler	Quotient
AARAU	 41,7%	2,40
BRUGG	 36,9%	2,71
ZURZACH	 36,4%	2,74
ZOFINGEN	 36,1%	2,77
LENZBURG	 33,4%	2,99
MURI	 33,3%	3,00
RHEINFELDEN	 32,4%	3,09
BADEN	 32,0%	3,13
KULM	 31,4%	3,19
BREMgarten	 31,1%	3,22
LAUFENBURG	 29,0%	3,44
AARGAU TOTAL	 34,3%	2,91

Jeweils 6. - 8.Kl.

Quotient: $\frac{\text{Anzahl sämtlicher Oberstufenschüler}}{\text{Anzahl Bezirksschüler}}$

3. Lokal

Uebergang: Volksschule/kantonale Mittelschulen. Zugang zu kantonalen Mittelschulen in den verschiedenen geopolitischen aargauischen Einheiten.

In diesem letzten Zugangslokal geht es um diejenigen Schüler, welche ihren Bildungsweg in einer staatlichen Mittelschule fortsetzen. Zugang haben hier nur Teilmengen der Bezirksschüler. Die Restmenge der Schüler dieses Typus und die Schüler der andern beiden Oberstufentypen (Oberschule, Sekundarschule) gehen dann in den ökonomischen Ausbildungssektor, in den ökonomischen Arbeitssektor oder an andere Schulen (Privatschulen, ausserkantonale Mittelschulen). Von den elf aargauischen Bezirken konnten die Schülerzahlen der beiden Randbezirke Rheinfelden und Muri nicht erfasst werden, weil ein grosser Teil ihrer Mittelschüler kantonale Mittelschulen (Basel-Stadt und Innerschweiz) besucht.

Statistische Graphik 48 Zugänge zu kantonalen Mittelschulen entsprechend den geopolitischen Einheiten. N=11 Bezirke. Erhebungsjahr 1972. Quellen: Statistisches Amt des Kantons Aargau

Bezirk	Prozentanteil der Mittelschüler an allen 15 -19 Jährigen		Quotient	Zahl der Mittelschüler zu Zahl der Volksschüler in %.		Quotient
AARAU	12,16%	87,84%	8,22	6,79%	93,21%	14,71
BADEN	9,05%	90,95%	10,52	4,72%	95,28%	21,18
LENZBURG	9,00%	91,00%	11,11	4,70%	95,30%	21,26
KULM	8,43%	91,57%	11,85	4,15%	95,85%	24,07
BRUGG	7,71%	92,29%	12,97	3,68%	96,32%	27,14
ZOFINGEN	7,02%	92,89%	14,23	3,67%	96,33%	27,20
BREMGARTEN	6,71%	93,29%	14,89	2,89%	97,11%	34,52
ZURZACH	5,94%	94,06%	16,83	2,73%	97,27%	36,57
LAUFENBURG	5,50%	94,50%	18,17	2,49%	97,51%	40,13

Die Zugänge für Mitglieder der verschiedenen aargauischen geopolitischen Einheiten (Bezirke) zu kantonalen Mittelschulen können auch in ihrer zeitlichen Entwicklung beschrieben werden. Von 1940 weg, mit den zeitlichen Zwischenstationen 1950, 1955, 1960, 1965, 1970 bis 1973 wurden diejenigen Schüler, welche nach dem Absolvieren der obligatorischen Schulzeit in den ökonomischen Sektor eintraten (Industrie, Gewerbe, Verwaltung) mit denjenigen Schülern verglichen, welche nach ihrem Schulobligatorium höhere kantonale Schulen aufsuchten (Bezirksschule).

$$\text{Quotient: } \frac{\text{Menge der ins Berufsleben entlassenen Schüler (Bezirksschüler)}}{\text{Menge der höhere kantonale Schulen besuchenden Schüler}}$$

Die beiden Bezirke Rheinfelden und Muri konnten auch hier nicht in die Datenzusammenstellung einbezogen werden, weil ein wesentlicher Teil ihrer Mittelschüler ausserkantonale Schulen besucht, und vom Aargau zentral nicht erfasst wird.

Statistische Graphik 49 Zugang zu Mittelschulen für Mitglieder der aargauischen Bezirke in der zeitlichen Entwicklung. Quellen: Rechenschaftsberichte des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau.

Bezirk	Jahre						
	1940	1950	1955	1960	1965	1970	1973
AARAU	2,12	2,37	1,44	1,76	0,86	1,05	0,90
BADEN	5,58	5,16	3,55	2,78	1,26	1,09	1,05
BREMgarten	18,5	30,0	5,69	4,62	2,50	1,13	1,15
BRUGG	5,56	8,44	4,92	4,14	3,00	1,39	1,22
KULM	3,58	4,57	3,20	3,85	1,82	1,03	1,13
LAUFENBURG	7,25	7,50	8,20	38,0	4,50	1,62	2,32
LENZBURG	4,63	3,96	4,17	2,69	1,50	1,44	1,69
ZOFINGEN	6,23	8,00	5,26	4,06	2,26	1,99	1,68
ZURZACH	11,4	13,0	7,22	10,4	4,83	2,08	2,31

Die Rangfolgenveränderung im zeitlichen Ablauf sieht folgendermassen aus:

Statistische Graphik 50

Zugang zu höheren kantonalen Mittelschulen für Mitglieder der aargauischen Bezirke
Rangfolgen der Bezirke in der zeitlichen Darstellung.

Bezirk	Zugangsrank im Rahmen der Bezirke(ohne Rheinfelden und Muri)							
	1940	1950	1955	1960	1965	1970	1973	
AARAU	1	1	1	1	1	2	1	Tendenz: =
BADEN	5	4	3	3	2	3	2	Tendenz: +
BREMGARTEN	9	9	7	7	6	4	4	Tendenz: +
BRUGG	4	7	5	6	7	5	5	Tendenz: =
KULM	2	3	2	4	4	1	3	Tendenz: =
LAUFENBURG	7	5	9	9	8	7	9	Tendenz: -
LENZBURG	3	2	4	2	3	6	7	Tendenz: -
ZOFINGEN	6	6	6	5	5	8	6	Tendenz: =
ZURZACH	8	8	8	8	9	9	8	Tendenz: =

In einer letzten Darstellung versuchen wir die beiden Zugangslokale 2 und 3(Zugang Bezirksschule und Zugang Mittelschule)kombiniert vorzustellen.Die beiden Lokale werden als eine Art Filter aufgefasst, durch welche nur immer ein bestimmter Prozentsatz aller Schüler passieren kann.Die beiden Lokale sind dabei eine Filterfolge.

3.Filter(Lokal) Mittelschulzugang

2.Filter(Lokal) Bezirksschulzugang

Menge aller Oberstufenschüler(ungefiltert)



100 %

Verengung der Zugänge von
Lokal zu Lokal

Statistische Graphik 51

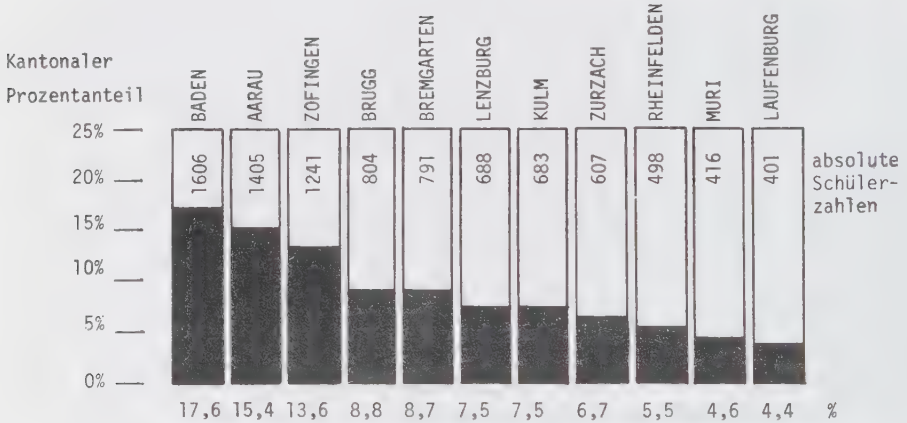
Geopolitische Einheiten(Bezirke)im

Aargau und ihre absoluten und in

Prozentanteilen ausgedrückten Bezirks-

schülerzahlen: 2.Zugangslokal.

Erhebungsjahr:1973.Quelle: Statistisches Amt.



Statistische Graphik 52

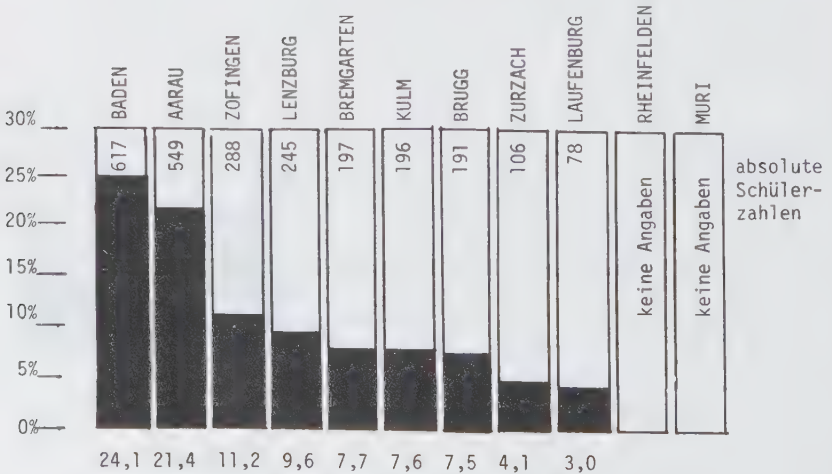
Geopolitische Einheiten(Bezirke)im

Aargau und ihre absoluten und in

Prozentanteilen ausgedrückten Mittel-

schülerzahlen:3.Zugangslokal.

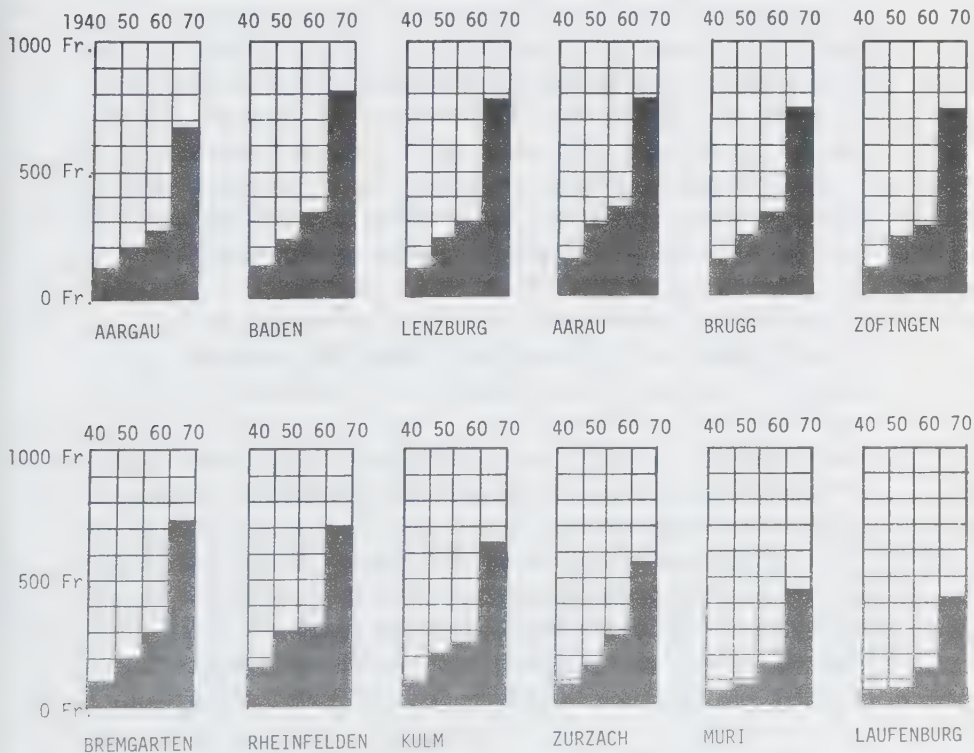
Erhebungsjahr:1973.Quelle:Statistisches Amt



Zugänge der geopolitischen Mitglieder zu institutionell vermittelten Bildungsressourcen

Neben einer Deskription der unterschiedlichen Zugänge geopolitischer Mitglieder zu institutionalisierter Bildungsvermittlung auf verschiedenen Stufen ist es für die Arbeit ebenfalls von Belang, welche allgemeinen Ressourcen diese geopolitischen Einheiten ihren Mitgliedern überhaupt zur Verfügung stellen. In der nachfolgenden statistischen Graphik werden die Volksschulsausgaben pro Schülerkopf in der zeitlichen Entwicklung und bezirksspezifisch aufgezeigt.

Statistische Graphik 53 Pro Schülerkopf-Ausgaben der aargauischen Bezirke in der diachronen Entwicklung.



Wenn man zum Schluss dieser statistischen Ausführungen versucht, die geopolitische Schichtungspositionen der aargauischen Systemeinheiten mit den Zugangsmöglichkeiten ihrer Mitglieder (Schüler) zu assoziieren, so kann man folgende, generell gehaltene Aussagen machen:

a) Der Zugang zu Mittelschulen ist für gesellschaftliche Mitglieder relativ deutlich mit ihrer entsprechenden geopolitischen Zuschreibung verknüpft.

b) Die Zugänge zu Kindergärten und Bezirksschulen hängen für diese ebenfalls mit der geopolitischen Zugehörigkeit zusammen, allerdings in geringerem Masse.

Auf der mittleren Lokalitätenstufe (Bezirksschule) spielt die bezirksspezifische Schuldichte wahrscheinlich eine intervenierende Rolle. Die Schuldichte hängt ihrerseits wieder mit dem Zentralitätsgrad des Bezirkes zusammen. Je dezentralisierter ein Bezirk ist, desto mehr Gemeinden machen institutionalisierte Bezirksschulangebote und desto mehr Mitgliederbereiche werden erschlossen. Dadurch wird auch der allgemeine Zugang grösser und zwar relativ unabhängig von den andern zentralen Positionen auf den Schichtungsvariablen. Beispiele dafür sind die Bezirke: Zurzach, Zofingen und in geringerer Ausprägung auch Brugg.

Es scheint also, dass die geopolitische Zugehörigkeit zu einem bestimmten Bezirk für die Schüler wesentlich ist, wenn es um die Erschliessung von institutionellen Bildungsmöglichkeiten geht.

Ähnlich verhält es sich mit den allgemeinen Ressourcen, welche für institutionalisierte Bildungsvermittlung in den geopolitischen Einheiten verwendet werden:

c) Die geopolitische Schichtlage ist positiv assoziiert mit den allgemeinen Bildungsinvestitionen pro Schülerkopf.

Die geopolitische Zugehörigkeit der Schüler verbindet sich zugleich mit der Chance, quantitativ unterschiedlichen Bildungsinvestitionen von Seiten der Gemeinden und des Staates zu geniessen.

ETHNISCHE SCHICHTUNG UND DIE

ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

KURZFASSUNG

In diesem zweiten Schichtbereich geht es um diejenigen gesellschaftlichen Gruppierungen innerhalb der Gesamtgesellschaft, welche sich auf Grund der ethnischen Zugehörigkeit unterscheiden. Durch die steigende horizontale Mobilität als Folge wirtschaftlicher Expansion und gleichzeitiger Arbeitskräfteknappheit fanden sich immer mehr und immer grösser werdende ethnischen Gruppen bei uns ein (1973 Aargau: 17,8% der Gesamtbevölkerung). Beim angestrebten Versuch, alle auf wesentlichen zugeschriebenen sozialen Merkmalen basierende Schichtbereiche integral zusammenzufassen, scheint es angebracht, auch die ethnische Schichtung miteinzubeziehen. Dies immer im Hinblick auf unterschiedliche Zugangsrealisierungen innerhalb des institutionellen Bildungsbereichs. Auch hier werden die gleichen drei zentralen Zugangsorte auf den Stufen Kindergarten, Oberstufe und Mittelschule berücksichtigt. Die ethnischen Gruppierungen können nicht in der ganzen Differenzierung in der Arbeit Eingang finden. Sie werden zu drei Gruppen zusammengefasst, wobei diese Schichtung sehr eng mit der sozioökonomischen Schichtung assoziiert sind: Schweizer, Nachbarländerangehörige (Deutschland, Frankreich) und Südländer (Italiener, Spanier). Die Resultate der Arbeit zeigen, dass die drei ethnischen Gruppen ganz unterschiedliche Zugangsrealisierungen auf allen Stufen aufweisen. Bei der ethnischen Oberschicht nehmen die relativen Zugangsmöglichkeiten von unten nach oben im Bildungsbereich zu, während sie bei der ethnischen Mittelschichtsgruppierungen relativ konstant bleiben und bei der Unterschicht schliesslich, wiederum von unten nach oben, stark abnehmen.

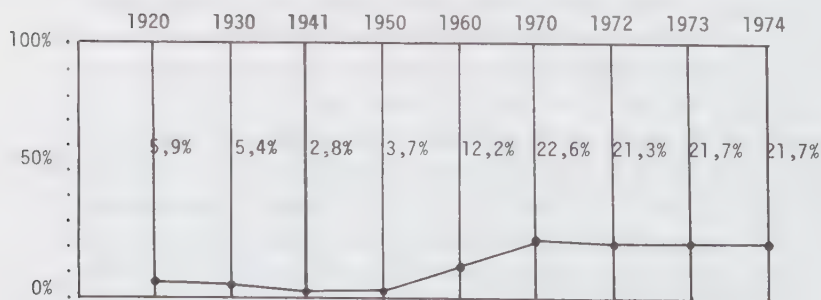
ETHNISCHE SCHICHTUNG UND ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

Als eine Folge der raschen wirtschaftlichen Entwicklung und Expansion sah sich auch das aargauische ökonomische System veranlasst, den Marktbereich des Inputfaktors Arbeit sukzessive zu vergrössern. Das innerkantonale und das innerschweizerische Arbeitsangebot konnte die stetig wachsende Nachfrage nach Arbeitskräften nicht decken, und so wurde der Arbeitsmarkt auch für das Ausland geöffnet. Immer mehr Arbeitskräfte aus dem nähern und weitem Ausland kamen temporär oder langfristig in den Kanton. Ein Teil davon kam mit Familie, ein anderer Teil gründete hier eine Familie. Auf jeden Fall musste bald auch einmal der Bildungssektor erkennen, dass mit der Zeit in ihm immer mehr ethnische Gruppen vorhanden waren, und er sich auf diese einstellen musste.

Einige statistische, illustrativ gehaltene Daten sollen die Entwicklung kurz andeuten.

Statistische Graphik ⁵⁴

Entwicklung des ausländischen Wohnbevölkerungsanteils an der aargauischen Gesamtbevölkerung im Zeitraum 1920-1974. Quellen: Eidg. Stat. Amt



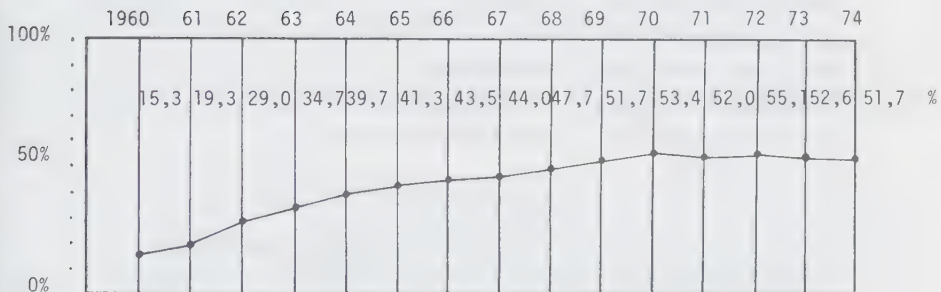
Statistische Graphik 55

Natürliche Bevölkerungsentwicklung

im Hinblick auf den Ausländeranteil

im Zeitraum 1960 bis 1974. Diese Jahrgänge tangieren den Bildungssektor bis heute.

Quelle: Aargauer Zahlen 1975. Hrsg. Stat. Amt AG



Im Jahre 1970 sahen die absoluten, für unsere Problemstellung wichtigen Zahlen wie folgt aus:

Kinder zwischen 0 und 14 Jahren:	Schweizer: 92'009	Anteil:
	Ausländer: 21'870	23,8%
Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren:	Schweizer: 27'964	Anteil:
	Ausländer: 4'005	14,3%
Total 0-19-Jährige (Kinder/Jugendliche):	Schweizer: 119'973	Anteil:
	Ausländer: 25'875	21,6%

Ethnische Schichtung

Die Menge der im Aargau lebenden ethnischen Gruppierungen kann entsprechend ihrer mehr oder weniger zugeordneten beruflichen Stellungen und damit auch Zugängen zu gesellschaftlichen Gütern geordnet werden. Die dominante ethnische Gruppe Schweizer, welche das ganze Spektrum gesellschaftlicher Positionen ausfüllt, dann ethnische ausländische Gruppen, welche vornehmlich in der Oekonomie höhere Stabspositionen einnehmen (Chemiker, Techniker, Ingenieure, Fachpersonal in der Chemie- und Maschinenindustrie) sind

Deutsche, Franzosen, Österreicher, Tschechen. Die dritte Gruppe besteht aus den sogenannten Gastarbeitern aus eher südlichen Ländern (Italien, Spanien, Jugoslawien, Türkei). Sie nehmen in der Wirtschaft und damit auch in der Gesellschaft relativ tiefe Positionen ein.

Durch die Assoziation zwischen beruflicher Position (Beruf und Stellung) und ethnischer Herkunft lässt sich eine allerdings grobe Schichtung herstellen, welche sich auch in den rechtlichen und gesellschaftlichen Möglichkeiten niederschlägt und aus drei Ausprägungen besteht.

Oberschicht ethnischer Art: Schweizer

Mittelschicht ethnischer Art: Deutsche, Österreicher, selten Franzosen

Unterschicht ethnischer Art: Italiener, Spanier

Wir versuchen nun die beiden Schichten (Mittel- und Unterschicht) auf ihre Zugangsmöglichkeiten zu staatlich/kommunalen Bildungsinstitutionen im Aargau hin zu erfassen. Vertreter der beiden Schichten sind:

Mittelschicht: Deutsche

Unterschicht: Italiener und Spanier

Das vorhandene und zugängliche Datenmaterial im Aargau erlaubt allerdings nur institutionelle Differenzierungen in 1. Primar-, Hilfs-, Sonder- und Heimschulen. Hier nehmen die letzten drei Gruppen allerdings nur einen kleinen Anteil für sich in Anspruch. 2. Sekundar-Bezirks- und Berufswahlschulen. Die letzte Gruppe ist ebenfalls zahlenmässig ohne Belang. 3. Kantonsschulen/Seminarien.

Wenn wir nun ein Stichjahr nehmen (1973, weil es der neueste Stand ist und Vergleiche mit den andern beiden Schichtungssystemen erlaubt), so ergibt sich das Problem der unterschiedlichen Anteile von ethnischen Gruppen in der zeitlichen Entwicklung. Zwischen der 1. und 2. institutionellen Differenzierung sind, auf Grund der natürlichen Bevölkerungsentwicklung in den letzten 15 Jahren, keine wesentlichen Entwicklungsdifferenzen festzustellen. Auf der Mittelschulstufe könnten sich allerdings kleine Differenzen ergeben, weil die natürliche Bevölkerungsentwicklung erst seit zehn Jahren für die Ausländer in etwa konstant geblieben ist.

Die bis anhin verwendeten Zugangslokale (Uebetritt Grundschule/Bezirksschule und Uebetritt Volksschule/Mittelschule) können hier nicht mehr angewandt werden. Sie werden ersetzt durch die genannten institutionellen Differenzierungen. Diese stimmen zwar mit den beiden Lokalen teilweise überein und sind prinzipiell vergleichbar.

1. Zugang zu Primar-, Hilfs-, Sonder- und Heimschulen (ähnlich 1. Lokal)
2. Zugang zu Sekundar-, Bezirks- und Berufswahlschulen (ähnlich 2. Lokal)

Statistische Graphik 56

Vergleich zwischen den Zugängen zu
1. und 2. für ethnische Mittel-
und Unterschicht in den aargauischen
Bezirken. Erhebungsjahr: 1973. Quelle:
Schulstatistik 1974
Angaben in absoluten Zahlen und Prozentanteilen

	Ethnische Gruppe 1		Ethnische Gruppe 2		Ethnische Gruppe 3	
	Schweizer		Deutsche		Italiener, Spanier	
	Zugang 1 abs. proz.	Zugang 2 abs. proz.	Zugang 1 abs. proz.	Zugang 2 abs. proz.	Zugang 1 abs. proz.	Zugang 2 abs. proz.
AARAU	4769 84,3%	2198 92,6%	145 3,0%	68 3,1%	732 14,7%	95 4,3%
BADEN	7756 77,8%	3106 87,4%	422 5,5%	143 4,6%	1446 18,6%	163 5,2%
BREMGARTEN	4549 85,4%	1748 94,0%	113 3,6%	36 2,1%	607 13,3%	48 2,7%
BRUGG	3120 82,7%	1443 91,6%	126 2,8%	51 3,5%	406 13,0%	62 4,3%
KULM	2991 87,0%	1146 93,7%	91 3,0%	58 5,1%	366 12,2%	38 3,3%
LAUFENBURG	2151 91,2%	797 95,7%	40 1,8%	27 3,4%	190 8,8%	19 2,4%
LENZBURG	3198 84,6%	1388 94,0%	75 2,3%	27 1,9%	533 16,6%	68 4,9%
MURI	2369 95,2%	778 97,5%	43 1,7%	6 0,8%	101 4,3%	6 0,8%
RHEINFELDEN	2562 89,7%	958 93,6%	107 4,2%	23 2,4%	220 8,6%	33 3,4%
ZOFINGEN	4671 85,6%	2120 94,2%	180 3,9%	54 2,5%	621 13,3%	81 3,8%
ZURZACH	2432 83,4%	1052 94,6%	119 4,0%	25 2,4%	328 13,5%	25 2,4%
KANTON AARGAU	40933 82,8%	16734 90,9%	1461 3,0%	518 2,8%	5550 11,2%	648 3,5%

Ethnische Gruppe 1: Zugang von Lokal 1 zu 2 wird grösser.

Ethnische Gruppe 2: Zugang von Lokal 1 zu 2 bleibt etwa gleich(+/-).

Ethnische Gruppe 3: Zugang von Lokal 1 zu 2 wird kleiner.

Statistische Graphik 57

Veränderung der Zugangsmöglichkeiten für die drei ethnischen Gruppen: Schweizer, Deutsche, Italiener und Spanier in den drei Schulgruppentypen: Primar-, Hilfs-, Sonder- und Heimschulen, Bezirks-, Sekundar- und Berufswahlschulen Kantonsschulen und Seminarien.
Erhebungsjahr: 1973. Quelle: Schulstatistik 1974

Ethnische Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3	
Schweizer		Deutsche		Italiener, Spanier	
Lokal 3 Kantonsschule/Seminar		94,5	2,0	1,5	%
Lokal 2 Sekundar-, Bezirks- u. Berufswahlsch.		90,5	2,8	3,5	%
Lokal 1 Primar-, Hilfs-, Sonder- u. Heimsch.		82,0	3,0	11,2	%

Lokal 1: 96,2% aller Schüler sind erfasst. Der Rest besteht aus andern ausländischen Gruppierungen.
Lokal 2: 97,2% aller Schüler sind erfasst.
Lokal 3: 98,0% aller Schüler sind erfasst.

Die graphische Darstellung zeigt, dass auch bei Berücksichtigung des dritten Lokals der Trend anhält, nach dem:

Die ethnische Unterschicht nach oben in den Bildungsinstitutionen immer weniger Zugang hat.

Die ethnische Mittelschicht in allen Institutionen etwa gleich stark vertreten ist.

Die ethnische Oberschicht von unten nach oben in den Bildungsinstitutionen immer einen grösseren Prozentanteil für sich beanspruchen kann.

DIE MENGE ALLER SCHICHTSYSTEME UND ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

KURZFASSUNG

Nach der elementaren Behandlung der verschiedenen, für unsere Problemstellung wesentlichen gesellschaftlichen Schichtbereiche, welche mehr oder weniger direkt ökonomischen Ursprungs sind, scheint es sinnvoll zu sein, sie alle einmal als System im Zusammenhang zu betrachten. Sinnvoll ist es vor allem deswegen, weil in der sozialen Realität der Bildungssubjekte meist nicht nur einzelne Bereiche isoliert zum Tragen kommen, sondern akkumuliert in Mengen die Zugänge ermöglichen resp. verhindern helfen. Die verschiedenen erwähnten Schichtbereiche können ganz allgemein in zwei Gruppen eingeteilt werden:

1. Kontextuelle Schichtbereiche des Bildungssektors. Sie wirken ausserhalb des eigentlichen Bildungssektors selektiv.
2. Inhärente Schichtbereiche des Bildungssektors. Diese Bereiche sind im Rahmen des institutionellen Bildungsvermittlungsbereiches der Volksschule selbst zu finden.

Zur ersten Menge gehören:

- Individueller Schichtbereich: Personale Zuschreibungen physisch-psychischer Art.
- Sozioökonomischer Schichtbereich: Beruflicher, bildungsspezifischer Aspekt.
- Geopolitischer Schichtbereich: Der geopolitische Kontext der Subjekte.
- Ethnischer Schichtbereich: Die nationale/sprachlich/kulturelle Zuschreibung.

Zur zweiten Menge gehören:

- Stufenspezifischer Schichtbereich: Die Stufen in der institutionellen Bildungsbiographie der Bildungssubjekte.
- Typenspezifische Schichtbereiche: Die Leistungszüge der Oberstufe in der Schule.

Auf Grund der verschiedenartigen Partizipationskonstellationen der Bildungssubjekte in diesen Schichtbereichen kann man nun gesellschaftliche Gruppen eruieren, welche sich durch ihre differenzierten Zugangsmöglichkeiten unterscheiden.

DIE MENGE ALLER SCHICHTSYSTEME UND ZUGAENGE ZU BILDUNGSINSTITUTIONEN

In dieser Arbeit wurde im Zusammenhang mit der differenzierten Behandlung eines Zugangs determinationsbereiches als Ordnungsbegriff der Schichtungsbegriff zur Anwendung gebracht. Prinzipiell wurden bei diesen Anlässen die Zugänge von Individuen und gesellschaftlichen Gruppierungen zu staatlich/kommunalen Bildungsinstitutionen mittels einer ordinalen Skalierung (oben, mittel, unten) auf einer Dimension rudimentär abgebildet. Die Frequentierung einer solchen spezifischen Dimension (sozioökonomische, geopolitische, ethnische und individuelle) durch Mengen von gesellschaftlichen Einheiten wurde dabei als Schichtung bezeichnet. Die Trichothomisierung auf den Dimensionen wird nicht nur theoretisch pragmatisch hier verwendet, sondern sie ist eine allgemein gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Abbildungsorganisation. Im soziologischen Schichtbegriff ist immer auch eine Art Interdependenz macht- und prestigeespezifischer Art impliziert. Im hier Verwendung findenden Schichtbegriff ist das nur dann der Fall - im übrigen ist es allgemein meist so - wenn die Dimension mehr oder weniger direkt mit andern sozialen Zuordnungen assoziiert ist, welche Macht- und Prestigeladungen aufweisen. Hier bedeuten die Ausprägungen oben, mittel und unten Zugangs- und Erschliessungsmöglichkeiten von institutionellen, güterverteilenden Quellen durch soziale Gruppierungen. Diese Schichtbereiche werden in der theoretischen Literatur meist isoliert behandelt, weil sie dann meist idiosynkratisch belegt sind. In einem kleinen Exkurs möchte ich hier versuchen, alle behandelten Schichtbereiche einmal modellartig zu verknüpfen. In der gesellschaftlichen Realität wirken diese Schichtbereiche immer integral für die einzelnen Mitglieder, weil alle individuell besetzt werden müssen. Jeder Zugangserschliessende ist auf allen Dimensionen zu lokalisieren, und bei jedem wirkt schlussendlich eine Art Zugangsindex bestehend aus allen zugangsrelevanten Dimensionen. So gibt es Individuen, welche auf allen Dimensionen optimale Positionen aufweisen, während bei andern sich die einzelnen Positionen negativ kumulieren können.

Bei jedem lässt sich auf der Basis der verwendeten Zugangsdimensionen eine Totalzugangsposition ausmachen.

Alle angegangenen Schichtbereiche sind in der Arbeit:

1. Individuelle Schichtung

Alle Individuen haben zugeschriebene (genetisch bedingte) Merkmale psychischer und physischer Art, welche zugangstangierend sind, das heisst qua bildungsinstitutionelle Leistungs- und Verhaltensäusserungen zugangsfördernd oder zugangshemmend wirken können.

Wissenschaftlich werden diesen Determinanten unterschiedliche, generell aber immer breitere Einflussbandbreiten zugeordnet. Vor allem die frühkindlichen Hirnschädigungen als Zugangs determinanten motorisch und kognitiver Art werden heute bei 10% bis 19% der gesellschaftlichen Mitglieder festgestellt. Definition: Alle Formen der Einwirkung aller exogener (vom Kinde aus betrachtet), unter Umständen auch aufgepfropfter Schädigungen zusammen, die zwischen dem 6. Schwangerschaftsmonat und Ende des 1. Lebensjahres auf das Kind eingewirkt haben (R. Lempp, Wien 1970, in Frühkindliche Hirnschädigung). Tastwerte: 1. K. Schenk und D. Weber: Diagnostische Kriterien zur Einteilung frühkindlicher Hirnschädigungen. Vortrag 1968 in Königswinter: Verdachtsdiagnose: 14,6%, Grenzbefunde: 46%. 2. P. Struck und V. B. Faust: Die Bewertung hirnorganischer Befunde bei Verhaltensstörungen im Kindesalter. Archiv Psychiatrischer Nervenkrankheiten, 1967: Verdachtsdiagnose: 11,8%, Grenzfälle: 13,7%. 3. R. Lempp: Frühkindliche Hirnschädigungen, Wien 1970: Ohne Schwangerschaftskomplikationen und strenger Massstab für Anamnese: 17,9%. Dieser Art Schichtung können wir uns nicht widmen, weil sie ausserhalb des wissenschaftlichen Zuständigkeitsbereiches liegt. Trotzdem scheint es mir wesentlich, dass man diese Dimension nicht vergisst. Neben diesen genannten Hirnschädigungen gibt es auch andere Schädigungen, welche die physische Konstitution betreffen und so Zugänge verhindern oder erschweren.

2. Sozioökonomische Schichtung

Soziale Gruppierungen, vor allem Familien, welche durch die gesellschaftliche Position des Vaters (Beruf, Einkommen, Bildung), seltener auch durch die Position der Mutter, im Rahmen des sozialen Gefüges bestimmt werden.

3.Geopolitische Schichtung

Geopolitische Einheiten(Gemeinden,Bezirke,Kantone usf.) welche im Rahmen eines umfassenderen gesellschaftlichen Kontextes eine Position einnehmen.

4.Ethnische Schichtung

Verschiedene ethnische Gruppierungen innerhalb eines gesellschaftlichen Systems,welche sich durch unterschiedlich zentrale Stellungen im Gesamtrahmen unterscheiden.

Diese vier Schichtungsbereiche bezeichnen wir vom Standort der Bildungsinstitutionen aus als kontextuelle Bereiche.Sie bedingen als institutionsexterne Determinanten Zugangsmöglichkeiten für gesellschaftliche Mitglieder.

Im Rahmen der Bildungsinstitutionen selbst aber sind wieder Schichtungsbereich ersichtlich.Sie sind interner Natur und erlauben verschiedenartige Zugänge zu Bildungsgütern.

5.Schulstufenspezifische,vertikale Schichtung

Einheiten sind hier institutionelle Einrichtungen,welche in einer zeitlichen Abfolge aufgereiht sind.Gesellschaftliche Mitglieder in der allgemeinen Bildungsphase durchlaufen diese Institutionen in ihrer personellen Bildungsbiographie.
Folge:Kindergarten,Primarschule,Mittelstufe der Grundschule, Oberstufe,Mittelschule.

6.Schultypenspezifische,horizontale Schichtung

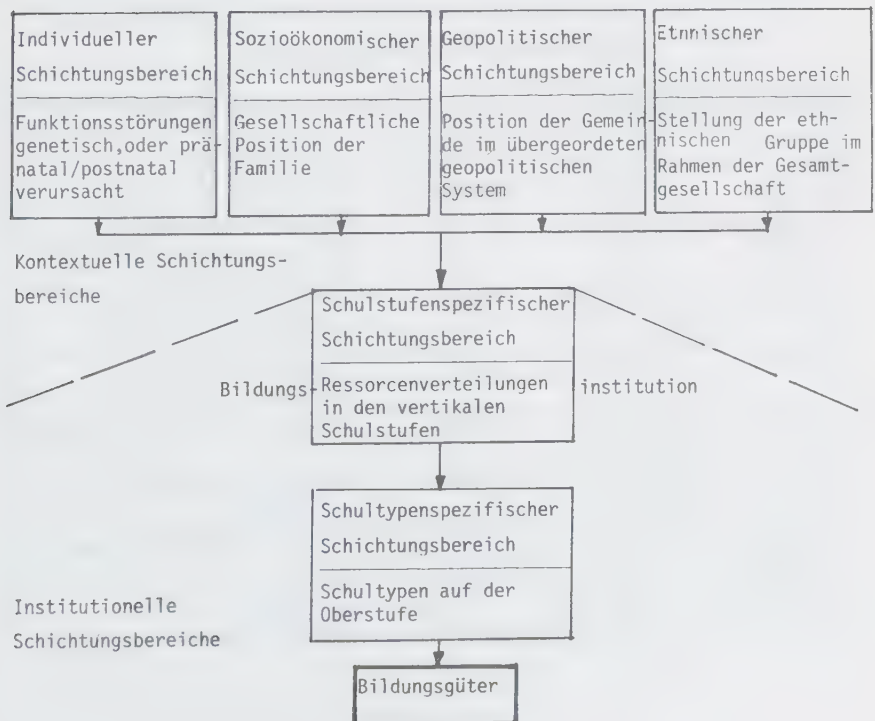
Von einer bestimmten Schulstufe an findet eine Ausdifferenzierung der Bildungslaufbahnen statt.Differenzierungskriterien sind: Leistung,Interesse,Berufsorientierung usf.Im Aargau findet die Aufteilung in drei Bildungskanäle nach der Grundschule(1.-5. Klasse)statt:Typen:Oberschule,Sekundarschule,Bezirksschule.

Diese beide letzteren Schichtbereiche in den Bildungsinstitutionen des Staates/der Gemeinde selbst verteilen,energetisch im weitesten Sinne,unterschiedlich Bildungsgüter an partizipierende Schüler.

Die beiden institutionellen und kontextuellen Schichtbereichgruppen unterscheiden sich in einem wesentlichen Merkmal: Während dem die kontextuellen Schichtbereiche relativ überdauernd und zugeschrieben auf die Schüler wirken, sind die institutionellen für die Schüler passagerer Natur und Möglichkeiten des Auf- und Abstiegs sind vorhanden. Während dem die kontextuellen Determinationsbereiche auf den unteren Stufen noch nicht deutlich zum Tragen kommen- der Zugang zu Vorschulinstitutionen gemäss der geopolitischen Schichtung ist da eine Ausnahme- und vor allem die bildungsinstitutionelle Schichtung selbst wirkt, ändert sich das auf den oberen Stufen. Hier wirken die kontextuellen Bereiche relativ massiv. Dazu kommt auch die schultypenspezifische interne Schichtung.

Schema 27

Zugangsdeterminierende Schichtbereiche im aargauischen Bildungssektor.



Kopplungen zwischen kontextuellen Schichtungsbereichen

Kopplungen zwischen den verschiedenen Schichtungsbereichen können zu ganz verschiedenen Zugangskombinationen führen. Eine kurze typologische Konstruktion gibt die Möglichkeit, verschiedene Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Merkmalskonstellationen voneinander abzugrenzen. Es wäre nun sicher falsch, wenn man die verschiedenen Schichtungsbereiche als kommensurabel betrachten würde. Bewegungen auf den Schichtungsdimensionen sind das eine Mal möglicher, das andere Mal unmöglicher. Zudem sind bestimmte Schichtungsbereiche miteinander assoziiert und deshalb nicht einseitig manipulierbar. Ein Beispiel dafür ist die Assoziation zwischen Zugehörigkeit und sozioökonomischem Status. Wenn wir von der individuellen Schichtlage absehen - sie entzieht sich auch am ehesten der gesellschaftlichen Intervention - so kann man mit Hilfe der drei restlichen kontextuellen Schichtungsbereiche folgende Merkmalskombinationen (Ausprägungen: hoch/tief) ausmachen:

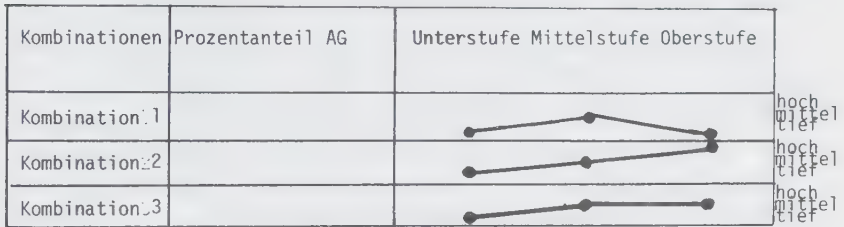
Schema 28 Schichtungsbereiche kontextueller Natur

Sozioökonomische Schichtung	Geopolitische Schichtung	Ethnische Schichtung	Gesellschaftliche Zugangsgruppen
hoch	hoch	hoch	Extrem gute kontextuelle Zugangsbedingungen
tief	tief	tief	Extrem schlechte kontextuelle Zugangsbedingungen
tief	hoch	hoch	Institutionelle Förderungssituation
hoch	tief	tief	Privatistische Förderungssituation
hoch	hoch	tief	Ethnische Diskrimination
tief	hoch	tief	Geopolitische Förderungssituation
hoch	tief	hoch	Geopolitische Diskrimination
tief	tief	hoch	Ethnische Förderungssituation

Kopplungen zwischen institutionellen Schichtungsbereichen

Kopplungen zwischen den verschiedenen institutionellen Schichtungsbereichen können ebenfalls zu ganz unterschiedlichen Zugangskomplexen diesmal innerhalb der Bildungsinstitution führen. Auch hier wird kurz eine Typologie auf Grund der möglichen bildungsbiographischen institutionellen Abfolgen erstellt, welche Schüler durchlaufen können.

Schema 29 Schichtungsbereiche institutioneller Natur



Durch den institutionellen Vorschulbereich (Kindergarten) käme noch eine Ausgangsmöglichkeit mehr oder weniger dazu.

PRAGMATISCHER TEIL DER ARBEIT

KURZFASSUNG

In diesem letzten Teil der Arbeit sollen mit Hilfe der systematischen Zustandsaufnahme, auf Grund der Erkenntnisse über die wesentlichen Zusammenhänge und der Projektion von präferablen Zielvorstellungen modellhaft Handlungsalternativen aufgezeigt und zur Diskussion gestellt werden. Der ganze pragmatische Arbeitsbereich gliedert sich in die Teilbereiche auf:

Darlegung der angestrebten Zielzustände im Vorschulbereich

Zentraler Massstab für eine Beurteilung der allgemeinen institutionellen Vorschulsituation ist die Homogenität des Zuganges für Vorschulkinder im ganzen Kanton zu homogenen Bildungsereignissen unabhängig von ihrer geopolitischen, ethnologischen, sozioökonomischen und personalen Zuschreibung. Die Homogenität bezieht sich auf Realisierungsmöglichkeiten, wobei diese inhaltlich nicht nivelliert werden müssen.

Determinative Eingrenzung der pragmatischen Handlungsbereiche

In diesem Teil können nur diejenigen Handlungsaspekte berücksichtigt werden, welche Gegenstand der theoretischen und empirischen Untersuchung waren: Geopolitische Aspekte.

Eigentliche Zielbereiche

1. Homogenisierung der institutionellen Vorschulsituation im Aargau (Innovation der Institution, Lehrpersonal, didaktische Infrastruktur)
2. Homogenisierung des Altersintervalles von Vorschulbildungssubjekten
3. Homogenisierung der allgemeinen Lerninfrastrukturen und -kapazitäten

Strategische Alternativen

Im Hinblick auf die Erreichung der angepeilten Zielbereiche werden folgende drei alternative Strategien angewandt und diskutiert:

1. Fundamentale Strategie: Intervention in den geopolitischen Heterogenisierungsmechanismus.
2. Periphere Strategie: Kompensierende Aktionen in innovationsschwachen Gemeinden.
3. Mischstrategie: Kombination beider strategischen Alternativen 1. und 2.

PRAGMATISCHER TEIL DER ARBEIT

Die Konzeption der Gesamtarbeit beruhte auf der Intention, vorauslaufend eine theoretische Abbildung der staatlichen Vorschulrealität mit anschliessender empirischer Konfrontation und wiederum notwendiger theoretischer Modifikation zu leisten. Der erfasste Objektbereich hatte sein spezifisches Schwergewicht vor allem bei den sozio-ökonomischen qua geopolitischen Determinanten von Entwicklungsverläufen innerhalb des institutionalisierten Vorschulbereichs. Nachfolgend und darauf aufbauend wird nun ein pragmatischer Bereich konstruiert. Mit ihm als möglichem Instrument sollten die Erkenntnisse der Arbeit wieder zirkulär in den Objektbereich, das heisst in die begrenzte gesellschaftliche Praxis zurückfliessen können. Die zu Beginn der Arbeit charakterisierte und persönlich als Spannungs- und Arbeitsauslösungsmoment empfundene Diskrepanz zwischen persönlich wahrgenommener institutioneller Bildungsrealität und den eigenen Bildungsvorstellungen, soll damit teilweise und imaginär abgebaut und zugleich realisierbare Möglichkeit für einen bildungspolitischen Einsatz werden.

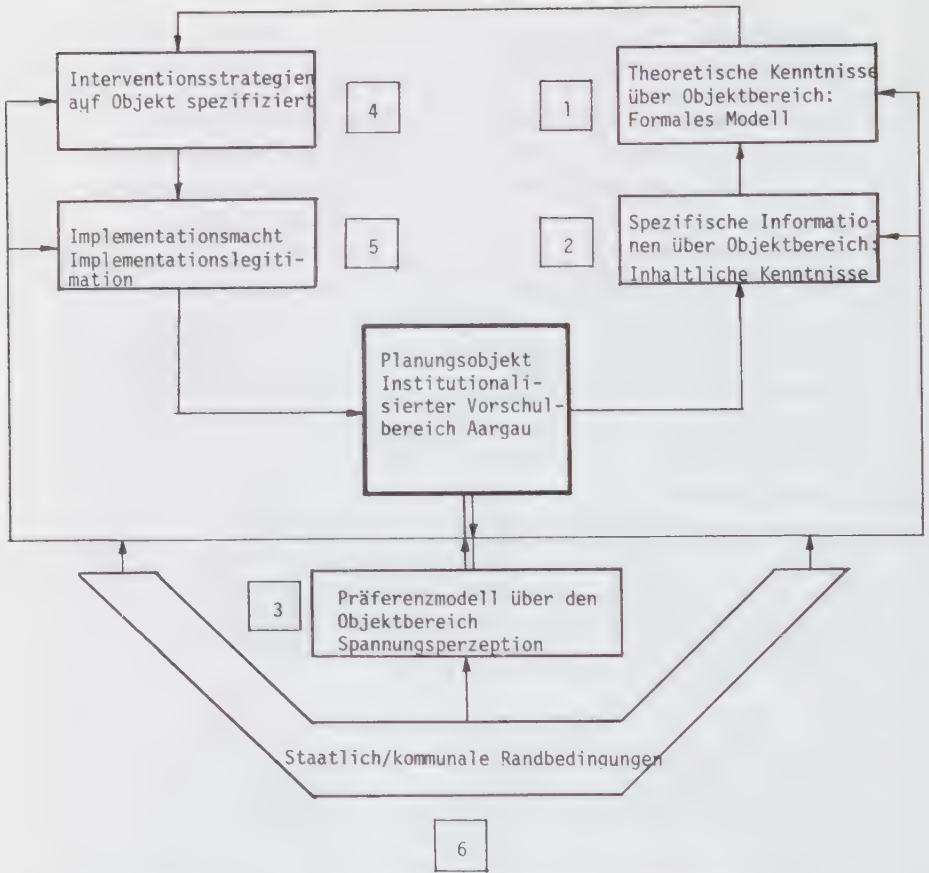
Modell der pragmatischen Feldes

Wenn die Arbeit praktisches Instrument sein soll, dann muss sich der praktische Interessent vorerst einmal klar darüber werden, welche grundsätzlichen bildungspraktischen Parameter für eine systematische und dazu vielleicht noch erfolgsversprechende Arbeit Verwendung finden müssen. Diese parametrischen Elemente kommen im anschliessenden Grobmodell zur Darstellung. Entsprechend diesem Modell ist auch der pragmatische Arbeitsteil aufgebaut.

Die beiden ersten Teile (Teil 1. und 2. des Modelles) sind bereits behandelt. Sie bilden zusammen die Hauptinformationsquelle und zugleich die modellspezifisch-theoretischen Grundlage für alle andern pragmatischen Schritte, welche sukzessive folgen werden.

Schema 33

Pragmatisches Feld und Umfeld



Der pragmatische Teil wird mit der Explikation der Präferenzvorstellungen über den gesellschaftlichen Bereich der institutionalisierten Vorschulbildung beginnen. Diese Zielvorstellungen sind unter Einbezug der theoretisch/empirischen Kenntnisse über den Bereich mit alternativen Strategien von Interventionen anstrebbare. Diese Strategien werden in einem zweiten Schritt aufgezeigt. Die Implementation hängt dann in grossem Masse von den bildungspolitischen Macht- und Legitimationspotentialen der möglichen Realisationsinstanzen ab. Hier muss die Arbeit in das Interessen- und Aktionsfeld der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung entlassen werden, von der Wissenschaft allerdings systematisch begleitet.

Präferenzmodell über den Objektbereich institutionalisierte

Vorschule

Im jetzigen Zeitabschnitt bestehende und früher einmal existierende Zustände im institutionalisierten gesellschaftlichen Vorschulbereich sind und waren immer nur Alternativen zu nichtbestehenden und früher nichtexistenten Zuständen, welche prinzipiell möglich wären und gewesen wären. Sie sind und waren Resultate vorangegangener bildungs- und gesellschaftspolitischer Vorstellungen, Entscheidungen und Handlungen. Alle an deren Konstruktion beteiligten Akteure operierten mit mehr oder weniger expliziten Massstäben und Massstabsausprägungen, welche als anstrengbar und legitimierbar galten. Diese Massrequisiten können grundsätzlich zweierlei Natur sein:

1. Entweder sind es Modellvorstellungen, welchen bereits eine komplementäre reale Abbildung zugeordnet werden kann. Auf sie kann konkret verwiesen werden. Sie sind direkt anschaulich.

Diese Realität kann Duplikat im genau gleichen institutionellen Bereich, in unserem Falle der Vorschule, sein. Sie kann aber auch in einem andern, strukturell und funktionell ähnlichen Bereich vorhanden sein, von dem aus relativ leicht und nachvollziehbar Transformationen auf den Vorschulbereich möglich sind.

2. Oder aber es handelt sich dabei um Modellvorstellungen, welche noch nicht oder nicht mehr ein reales abgebildetes Pendant haben. Sie sind der direkten Anschauung nicht mehr oder nicht zugänglich. Sie sind imaginärer, abstrakter Natur. Sie können vielleicht mit Hilfe real vorkommender konstitutiver Teilelemente nachkonstruiert werden und so zu schematischen/realen Konturen kommen.

Schema 34 Modellvorstellungen(Massstäbe)

mit realem Komplement	ohne reales Komplement
qualitativ gleich-qualitativ ungl.	extrapolierbar- nicht extrapolierbar
historisch-kontemporär	realisierbar-nicht realisierbar
systemintern-systemextern	abgeleitet-autonom(original)
Vergleich: Realität-Realität	Vergleich: Realität-Modell

Die beiden Modell- und Massstabgruppen werden von Bildungsentscheidungs- und Bildungshandlungsakteuren mit einer relativ offensichtlichen, hier aber nicht weiter beweisbaren Systematik verwendet. Akteure mit einer tendenziell grossen Status-Quo-Orientierung, mit einer primär an der bestehenden Realität festgemachten Haltung, sogenannte Pragmatiker und Bildungsrealpolitiker, bedienen sich eher der realen Massstäbe. Sie haben die Tendenz, diese Massstäbe in einem stabilisierenden, legitimierenden Sinn zu verwenden. Ihr Argument ist Realität, welches als Gegenargument ebenfalls Realität oder aber eine bereits durchstrukturierte Modellrealität akzeptiert. Gruppen von Akteuren, mit relativ schwacher Status-Quo-Orientierung, mit einer grossen innovativen Offenheit und grosser Spannungserfahrung neigen eher dazu, die Massstäbe der zweiten Kategorie zu verwenden. Sie werden oft als Idealisten, Utopisten bezeichnet und schätzen daher auch Virulenz erzeugende, prozessuale und strukturtangierende Modellvorstellungen. Diese Darstellung ist polarisiert. Sie soll aber arbeitspragmatisch eine Uebersicht über mögliche Präferenzvorstellungen von Bildungsakteuren erlauben.

Ich möchte nun diejenigen Massstäbe kurz vorstellen, welche meiner Wahrnehmung entsprechend-bis jetzt vor allem im Vorschulbereich zur Anwendung gelangt sind.

a) Historischer oder entwicklungsorientierter Massstab

Die bestehenden Zustände des Bildungssektors oder spezifischer Teilbereiche, welche darunter fallen werden mit zeitlich vorangegangenen Zuständen verglichen, wobei vor allem quantitative Differenzen als positiver Fortschritt konstatiert werden. Dieser relative und quantitative Vergleich ist bereichs- und systemimmanent. Er verhindert auch die Hereinnahme zusätzlicher oder alternativer Modellparameter.

b) Kontextueller Massstab

Entwicklungen und Zustände im Vorschulbereich des in Betracht kommenden Bildungssystems werden mit Entwicklungen und Zuständen vergleichbarer, ähnlicher Bildungssysteme konfrontiert.

Vergleichskontexte können andere Kantone, andere Länder sein. Es können aber auch andere struktur- und funktionsähnliche gesellschaftliche Bereiche als Vergleichsbasen herangezogen werden (andere Schulstufen, andere Schultypen usw.). Jede gesellschaftliche Gruppe hat ihre spezifischen Bezugs- und Vergleichsinstitutionen, eine Folge ihrer allgemeinen gesellschaftlichen Perzeption. Es herrscht hier die Tendenz vor, innerhalb des jeweiligen Vergleichsverfahrens Systeme als Referenzen herbeizuziehen, welche weder in positiver noch negativer Richtung Resultate evozieren, die argumentationsbedrohend wirken. Konfligierende Gruppen können sich deshalb sehr selten auf eine konsensuale Referenzgruppe einigen.

c) Ressourcenmassstab

Der zur Zeit bestehende Zustand und mögliche spätere Zustände werden aus der Optik der bestehenden gesellschaftlichen Ressourcenverteilung und damit auch aus der bestehenden Wertordnung heraus betrachtet. Daraus abgeleitet, gibt es bestimmte Optimierungen für einen gesellschaftlichen Teilbereich. Erst ein Infragestellen des Ressourcenverteilungsschlüssels würde imaginär zusätzliche Investitionen in einen Teilbereich erlauben, ohne dass die Gesamtsumme der verwendeten Ressourcen dabei verändert würde. Hier in diesem Argumentationszusammenhang werden meist, konzentrisch abgestuft, mögliche Ressourcenverteilungsbereiche wahrgenommen. So kann je nach dem Wahrnehmungshorizont ein grosser oder kleiner, dieser oder andere Institutionen umfassender Ressourcenverteilungsbereich vorhanden sein. Das Prädikat "real" wird in der bildungspolitischen Auseinandersetzung auf enge oder weite Veränderungsbereiche angewandt.

d) Äquivalenzmassstab

Zustände - ausgedrückt in finanziellen, materiellen oder personellen Grössen - einer Institution werden mit solchen von anderen Institutionen verglichen, welche eindeutig funktionsverschieden sind. Vergleichsinstitutionen sind bildungsexterne, oft als Modernitätsindikatoren verwendete Bereiche (Kläranlagen, Hallenbäder usw.).

Solche Vergleiche inkommensurabler Dimensionen können nur grundsätzlich in einer allgemeinen werttangierenden gesellschaftlichen Diskussion eingebracht werden.

e) Zugangsmassstab

Als Vergleichsbasis werden hier die Zugangsmöglichkeiten verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen zu staatlich kommunalen Bildungsvermittlungsinstitutionen herangezogen. Als zentrale Gruppenunterscheidungsmerkmale gelten: Personale Charakteristiken, sozioökonomische Differenzen, unterschiedliche geopolitische und ethnologische Zugehörigkeiten. Anstrebare Zustände wären hier relativ homogene Zugänge und zwar in Richtung auf immer grössere Zugangsmöglichkeiten absolut.

Neben diesen erwähnten Massstäben mag es wohl noch andere geben. Meist treten in der Realität Mischformen der erwähnten Grundformen auf und machen deshalb Argumentationen noch komplexer. Die Massstäbe können auch unterschiedliche Abstraktionsgrade aufweisen und sich sogar wechselseitig implizieren.

In der Arbeit verwendeter vorschulbildungspolitischer Massstab

Ich verwende bei der Messung der heutigen Vorschulbildungssituation als Massstab einen ideellen, welcher meiner Meinung nach realisierbar wäre und der aus andern bereits realisierten Modellen transferiert werden könnte. Er lässt sich vorerst aus einer bildungspolitischen- und gesellschaftspolitischen Prämisse ableiten: Es sind in der Gesellschaft zu allen gesellschaftlichen Gütern und damit eingeschlossen auch zu Bildungsgütern prinzipiell gleiche Zugänge zu erschliessen und diese Zugänge nach universalistisch-gesellschaftlichen Kriterien kontrollieren zu lassen. Das bedeutet, dass die Zugangsmöglichkeiten so gestaltet werden müssen, dass es allen gesellschaftlich Legitimierten und Interessierten möglich wird, unabhängig von allen zugeschriebenen Merkmalen sozialer Art, Zugang zu finden. Die Benutzung der Zugänge ist eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit und sie muss systematisch

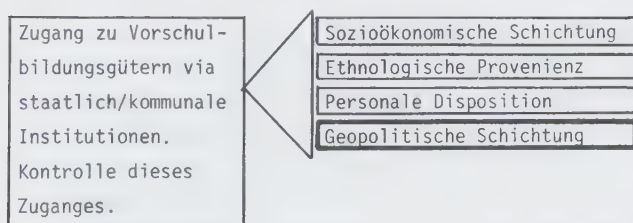
und mit mehr oder weniger grossen Aufwendungen garantiert werden. Für die Vorschule bedeutet das: Die Institution Vorschule sollte so entwickelt werden, dass sie theoretisch jedem potentiellen Benutzer, welcher die gesellschaftlich definierten Zugangsbedingungen erfüllt, auch wirklich offen steht. Soziale Heterogenitäten wie soziale Schichtzugehörigkeit, geopolitische und ethnologische Herkunft usw. dürfen keine intervenierenden Variablen bei der individuellen Erschliessung des Zuganges sein.

Determinative Eingrenzung des Handlungsbereiches in der Arbeit

Mit den Postulaten nach gleichen Zugängen für sozioökonomisch und ethnologisch unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen haben sich schon verschiedene Autoren befasst. Möglichkeiten strategischen Verhaltens im Hinblick auf die Homogenisierung der Zugänge sind bekannt. Die personale Disposition, welche unter Umständen ebenfalls einen zugangsdeterminierenden Aspekt abgeben kann, wird hier nicht behandelt.

Schema 35

Thematische Eingrenzung des pragmatischen Bereiches



Konkretisierung eines präferablen geopolitischen Vorschulzustandes

Eine Homogenisierung der Zugänge für die gesamte gesellschaftliche Gruppe der Vorschulkinder innerhalb des geopolitischen Gesamtsystems Aargau bedeutet nichts anderes, als dass die Institutionen derart systematisch verteilt und installiert werden müssen, dass für alle ein Bildungsplatz vorhanden ist und dieser Platz ohne

zu heterogene individuelle und soziale Kosten erreicht und besetzt werden kann. Das wird im Regelfall bedeuten, dass jede geopolitische Einheit Vorschulinstitutionen einführt oder sich kooperativ mit andern Einheiten verbindet, um die Schaffung und Aufrechterhaltung einer gemeinsamen Institution zu realisieren. Die Kindergärten können dabei prinzipiell standortgebunden oder standortungebunden (mobile Institutionen) sein.

Eine Homogenisierung im umfassenden Sinne bedeutet weiter, dass in allen Kindergärten formal gleich oder wenigstens ähnlich qualifiziertes Personal arbeitet.

Sie bedeutet dazu, dass die infrastrukturellen Bedingungen in den einzelnen Institutionen derart vereinheitlicht werden, dass darauf gleich fundierte und gleich vielfältige didaktische Konzeptionen entwickelt werden können.

Sie bedeutet im weitern, dass die institutionellen Lernkapazitäten und damit auch die Innovationsmöglichkeiten derart ausfallen, dass im Verlaufe der allgemeinen erziehungswissenschaftlich-didaktischen Entwicklungen keine zu grossen Lerngefälle zwischen den Institutionen entstehen können.

Sie bedeutet schlussendlich, dass das Altersintervall für die Bildungssubjekte in den Vorschulinstitutionen in allen geopolitischen Einheiten gleich gross ist. Das bedeutet für den Bereich Aargau konkret vorerst für alle einmal ein Jahr und erst dann wieder für alle zwei Jahre. Es darf nicht so sein, dass an bestimmten Orten noch keine Institution besteht, während an andern Orten bereits Möglichkeiten für Fünf- bis Siebenjährige bestehen.

Vorschulinterventionsstrategien

Mit Strategien meine ich hier deutlich voneinander abgrenzbare Aktionspläne im Hinblick auf spezifisch angestrebte Aktionsziele. Sie enthalten im allgemeinen Instruktionen darüber, wie, unter welchen Bedingungen bei der Zielverfolgung zu agieren ist und wo

sich die zugeordnete Aktionsstelle befindet. Die Strategie umfasst bestimmte manipulierbare Variablen, deren Gewichtung bekannt und deren Spielraum klar abgegrenzt sind (z.B. formaljuristische Begrenzungen). Der Spielraum wird begrenzt durch einen Satz von expliziten Regeln (Gesetze, Erlasse usw.), welche strategisches Handeln in einem Systemkontext—in unserem Falle der Kanton Aargau—ermöglichen, resp. einschränken. Für die Vorschulproblematik bedeutet dies, dass für bestimmte Akteure Aktionspläne entworfen werden müssen, mit deren Hilfe sie, unter Berücksichtigung der Systemrahmenbedingungen, die Homogenisierungsziele erreichen können.

Strategische Zielsetzungen und allgemeine Bildungsstrategien

Zu Beginn der Arbeit wurden anhand eines durch drei Dimensionen aufgespannten Strategienraumes mögliche generelle gesellschaftliche Bildungsstrategien systematisch dargestellt. Es wurden dabei die drei zentralen Dimensionen: Bildungsinhalte (intensionale Strategie), Bildungsaltersintervall (extensionale diachrone Strategie) und Bildungserfassung (extensionale synchrone Strategie) miteinbezogen. Mit unseren vorschulspezifischen strategischen Zielsetzungen sind alle diese drei Dimensionen angesprochen:

1. Strategisches Ziel: Homogenisierung der institutionellen Vorschulsituation in allen geopolitischen Gemeinden.

Allgemeine Bildungsstrategie: Die oben erwähnte Zielsetzung ist hier ein Anspruch im Sinne einer extensionalen synchronen Expansion. Mehr Kinder eines Altersintervalles werden relativ erfasst.

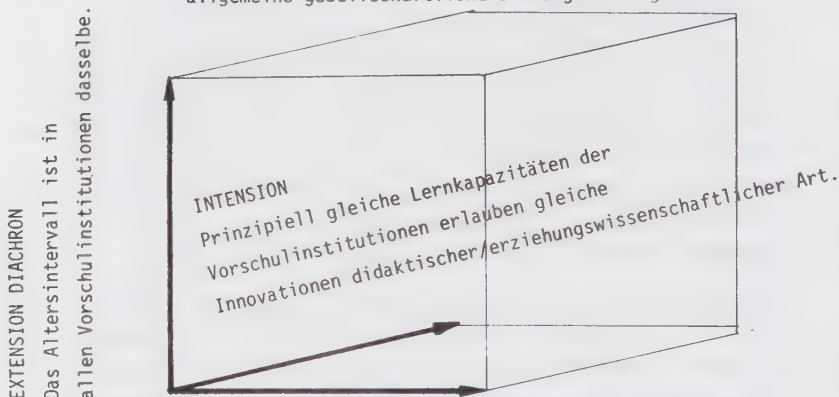
2. Strategisches Ziel: Homogenisierung des Altersintervalles, laut dem Kinder Zugang zu Vorschulinstitutionen des Staates/der Gemeinden finden können.

Allgemeine Bildungsstrategie: Das Ziel bedeutet hier in dieser Terminologie, dass eine extensionale diachrone Expansion parallel in allen geopolitischen Einheiten zu vollziehen ist.

3. Strategisches Ziel: Homogenisierung der allgemeinen Lernkapazitäten. Allgemeine Bildungsstrategie: Eine Homogenisierung im obgenannten Sinne erlaubt, didaktische/erziehungswissenschaftliche Innovationen und damit auch Inhalte überall in allen Institutionen zu realisieren.

Schema 36

Strategische Ziele im Vorschulbereich und
allgemeine gesellschaftliche Bildungsstrategien



EXTENSION SYNCHRON

Vorschulkinder aller geopolitischer
Einheiten finden gleichen Zugang
zu Vorschulinstitutionen.

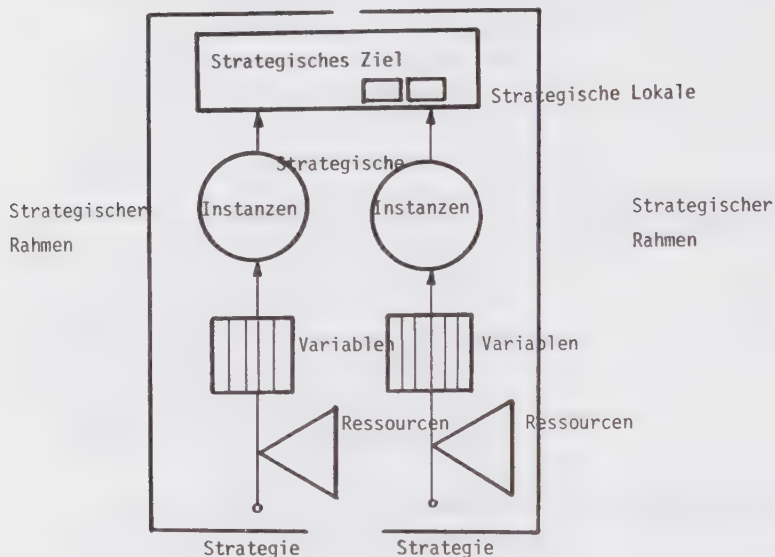
Begriffe im Zusammenhang mit Vorschulstrategien

Da in den folgenden Erläuterungen spezifische Begriffe immer wieder Verwendung finden, erleichtert ein kurzes Vorstellen dieses Begriffsinstrumentes den Verständniszugang.

Strategisches Ziel	Damit meint man einen präferablen Zustand oder ein präferables Entwicklungsmuster im Vorschul-sektor. Die drei zentralen Homogenisierungen sind solche Zielsetzungen.
Strategischer Typ	Es gibt meist unterschiedliche Verhaltenssequenzen, welche zu gleichen Endeffekten führen können. Im Vorschulsektor gibt es zum Beispiel den Aktionsweg über zentrale Instanzen oder denjenigen über Entwicklungen in den Basisgemeinden.

Strategisches Lokal	Die Ziele von Strategien sind meist Zielkomplexe, das heisst sie enthalten Teilziele. Solche Orte in Komplexen (Räumen) werden Lokale genannt. So umfasst zum Beispiel die Zielsetzung institutionelle geopolitische Homogenisierung als Raum die Lokale: Institutionelle Infrastruktur, Lehrpersonal, Didaktische Konzeptionen usw.
Strategische Variablen	Damit werden diejenigen Wahrnehmungs- und Handlungsdimensionen gemeint, welche im Rahmen einer spezifisch strukturierten Vorschulstrategie explizit manipuliert werden sollen. Beispiel: Attraktivitätsgrad von geopolitischen Einheiten, horizontale Interaktion zwischen Institutionsmitgliedern verschiedener geopolitischen Einheiten.
Strategische Instanzen	Die Strategien laufen immer über bestimmte Akteure und Akteurgruppen im Bildungsbinnenraum und im externen bildungspolitischen Raum. Diese haben mehr oder weniger Einfluss auf vorschulrelevante Entscheidungen und Handlungen. Solche Instanzen mit unterschiedlichen Macht- und Prestigeprofilen sind: Schulpflegen, Eltern, Inspektorate usw.
Strategische Ressourcen	Das Intervenieren im ganzen Vorschulentwicklungsmechanismus bedingt Energien unterschiedlicher Natur: Personelle, materielle, finanzielle Ressourcen.
Strategischer Rahmen	Die Vorschulstrategien von Akteuren spielen sich in einem gesellschaftlichen Kontext ab, welcher die allgemeinsten strategischen Möglichkeiten normiert hat. Gleichzeitig werden aus ihm die meisten Ressourcen zur Verfügung gestellt. Er hindert, resp. begünstigt dadurch strategisches Handeln.

Schema 37 Zentrale Begriffe im Zusammenhang mit Vorschulstrategien



Strategieentypen im Vorschulbereich

Um die bereits erwähnten strategischen Ziele mit entsprechenden strategischen Lokalen im aargauischen Vorschulsektor anzupeilen, schlage ich folgende drei prinzipiell verschiedene Typen von Strategien vor, welche sich zentral dadurch unterscheiden, dass sie die heterogenitätserzeugenden Strukturen unterschiedlich fundamental angehen:

1. Fundamentale Strategie: Ihre Interventionen zielen auf die grundsätzlichen gesellschaftlichen, vor allem aber ökonomischen Mechanismen, welche im Aargau eine geopolitische und damit auch vorschulsektorielle Heterogenität verursachen. Diese Strategie bildet ein Extrem auf dem Interventionskontinuum.

2. Periphere Strategie: Die generierenden Strukturen und die generierende Logik werden in dieser Strategie mehr oder weniger unangetastet belassen. Die Anstrengungen konzentrieren sich auf eine oberflächliche Beseitigung der Heterogenitätseffekte.

3. Mischstrategie: Sie stellt eine Mischform von Strategien dar, welche auf die Struktur und auf die Oberfläche ausgerichtet sind. Die geopolitischen Strukturen werden hier aspektuell angegangen und modifiziert, daneben aber beschränken sich die handelnden Akteure auf kompensierende Massnahmen.

Schema 38 Die drei Vorschulstrategientypen

Dimension: Strukturtiefe (Interventionsansatz bezüglich der Heterogenität erzeugenden gesamtgesellschaftlichen und bildungssektoriellen Strukturen)

tiefer Ansatz mittlerer Ansatz hoher Ansatz		
Fundamentale Strategie	Mischstrategie	Periphere Strategie
Struktureller Ansatz	Teilstruktureller Ansatz	Nichtstruktureller Ansatz
(Emanzipatorische Strat.)	(Kooperative Strat.)	(Kompensatorische Strat.)

Fundamentale Strategie (struktureller Ansatz)

Diese Strategie darf als fundamental bezeichnet werden, weil sie im Gegensatz zu den beiden andern strategischen Typen eindeutig auf die Logik hinzielt, die im Gesamtsystem Aargau diese Heterogenitäten verursacht. Das permanente Entwicklungsgefälle zwischen den Gemeinden, das sich im Vorschulbereich in spezifischen Teilbereichen (Installation von Kindergärten, Lehrpersonal, Innovationen usw.) äussert, wird hinterfragt. Die unterschiedlichen Zugänge zeigen sich bei einer näheren Betrachtung unter zwei Aspekten: Die Gemeinden sind zum einen unterschiedlich innovationsoffen, sie nehmen also bestimmte mögliche Innovationselemente gar nicht wahr und/oder sie sind unterschiedlich innovationskompetent, das heisst, dass sie, trotz einer Wahrnehmung von Innovationselementen, aus mangelnder struktureller Kapazität heraus nicht in der Lage sind, einen Innovationsschritt durchzuführen. Es ist wohl offensichtlich und muss deshalb hier nicht weiter erwähnt sein, dass

gesamtgesellschaftliche Entwicklungslogik nicht einfach geändert werden kann-denn das würde unter anderem eine vollständig neue ökonomische Logik und damit ein völlig neues ökonomisches System erfordern-müssen dort alternative logische Schritte unternommen werden,wo das politische System als steuerndes und legitimations-verteilendes Instrument selbst Planungs-und Implementationskompetenzen hat,welche für unsere Homogenisierungsbestrebungen von Belang sind. Durch zentrale,gesamtgesellschaftlich und universalistisch orientierte Planungsmodelle müssen Standortentscheidungen und Standortverhalten von ökonomischen Einheiten mit allen ihren sekundären gesellschaftlichen Folgen(Urbanisierung,Mobilität usf.)gesteuert werden und zwar unter der zentralen Prämisse,dass möglichst viele gesellschaftliche Mitglieder Zugang zu ihnen zusagenden Gütern finden können.Der heutigen Konzentrationsentwicklung,welche einerseits zu immer grössern urbanen Ballungen führt,wo immer mehr Dienstleistungen im Bildungsbereich für wenige angeboten werden,andererseits parallel dazu urale Einheiten völlig stagnieren und regredieren lässt und ihnen nur selten Hand bietet für eigene Bildungsdienstleistungsinnovationen,muss eine Dezentralisationsentwicklung gegenüber gestellt werden,welche möglichst vielen geopolitischen Einheiten und damit möglichst vielen gesellschaftlichen Mitgliedern gleiche Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsgütern verschafft.Für den Bildungsbereich heisst das,dass alle planerischen Konzepte unterstützt und forciert werden müssen,welche durch eine geeignete Verteilung und Streuung von Institutionen Zugangschancen homogenisieren helfen. Ziel wäre eine Art zentral gesteuerte,im gesamtgesellschaftlichen Interesse stehende Dezentralisierung.Dieser fundamentale Ansatz ist durch seine relativ umfassenden Massnahmen natürlich von grösster bildungs-und gesamtpolitischer Virulenz.Das Postulat nach gleichen Zugängen und gesellschaftlicher Kontrolle der Zugangsentwicklung kollidiert mit den eher partikularistischen Handlungskonzeptionen der ökonomischen Einheiten.Bei diesen dominieren andere zentrale Leitgedanken.

Periphere Strategie(Kompensatorische Strategie)

Charakteristisch für diese Strategie ist der Umstand,dass sie die im Vorschulsektor Heterogenitätseffekte erzeugenden Strukturen und Prozesse des Bildungssektors und der umfassenden Gesamtgesellschaft nicht tangiert.Die Eingriffe beschränken sich auf Korrekturen strukturimmanenter Resultate.Insofern hat sie kompensatorischen Charakter,als sie nur Symptome gezielt angeht.Sie hat als Strategie den Vorteil,dass sie einmal relativ rasch Homogenisierungseffekte erzeugen kann.Sie bringt geopolitische Einheiten,welche bislang auf Grund eigener Kapazitäten nicht zu Bildungsinstitutionen kamen,durch partielle Initiierungsaktionen soweit,dass sie institutionelle Innovationen durchführen.Diese Art Intervention hat aber den Nachteil,dass eine geopolitische Struktur ein neues soziales Element in sich aufnehmen muss,das sie selbst organisch gar nicht hätte erzeugen können.Insofern steckt in diesen Aktionen ein spannungs-erzeugendes,entwicklungsforcierendes Moment.Andere benachbarte kommunale Sektoren,welche sich wegen ähnlichen Mechanismen nicht entwickeln konnten,sehen sich da relativ raschen und künstlich erzeugten Entwicklungsmustern im Bildungssektor gegenüber gestellt. Entwicklungsgefälle führen zu intrakommunalen Spannungen.Aus ihnen können ebenfalls Ansprüche an übergeordnete Steuerorgane(Kanton, Bund)abgeleitet werden.Die Gefahr einer schrittweisen,extern eingeleiteten Entwicklungsbewegung,welche den Kommunalstrukturen zuwiderläuft,ist gross.Das entwicklungsmässige Vorausziehen eines kommunalen Sektors kann aber auch einen spin-off-Effekt haben: Andere Sektoren versuchen aus eigener Kraft zu innovieren.Eine kompensatorische Strategie hat also immer die gesamte Gemeindestruktur im Auge zu behalten.Sie muss meist durch flankierende Massnahmen begleitet sein.

Mischstrategie(Kooperative Strategie)

Hier geht es-in systemtheoretischen Termini-darum,dass geopolitische Einheiten,welche selbst nicht in der Lage sind,Innovationsprobleme mit ihren entsprechenden Kapazitäten lösen zu können,sektoriell mit andern geopolitischen Einheiten zusammenarbeiten und dadurch

eine Art Systemerweiterung einleiten, welche zu grösseren integrierten Kapazitäten führt. Die ehemaligen Schulgemeinden schliessen sich dabei zu einer Art Zweckverband zusammen. Teilstrukturell nennen wir diese Strategie, weil sie versucht, in einem begrenzten Bereich entstandene Effekte der vor allem ökonomisch bedingten geopolitischen Struktur zu verändern.

Strategische Instanzen

Die erwähnten drei strategischen Ansätze haben die Eigenschaft, dass sie sich bei der Durchsetzung an unterschiedliche soziale Instanzen richten müssen und dazu auch unterschiedliche Systemhandlungsebenen zu wählen haben. Während dem der kompensatorische Ansatz über die Zentralen des politischen und des bildungssektoriellen Systems läuft und von hier aus Anstösse zu Homogenisierungsbestrebungen ausgehen, entwickelt sich, im Gegensatz dazu, die kooperative Strategie aus den peripheren Basiseinheiten Gemeinden heraus. Beim dritten Ansatz, dem fundamentalen, müssen beide Entwicklungsebenen von Kanton und den Gemeinden verschränkt und gleichzeitig einbezogen werden. Die den Systemebenen zugeordneten Instanzen besitzen ganz unterschiedliche Ressourcen und damit auch Einflussmöglichkeiten bei differenzierten gesellschaftlichen Legitimationszuweisungen. Sie haben dazu, entsprechend den zugeschriebenen Funktionen, auch verschiedenartige Prioritäten. Wenn sie nun Änderungen im Vorschulbereich im Rahmen einer Gesamtstrategie zu vollziehen haben, dann sind sie gezwungen, auch ihre spezifischen Handlungsvariablen zu berücksichtigen. Bei der Gelegenheit sollen auch die von Strategie zu Strategie sich verändernden Planungs- und Realisierungszeiten in Erwägung gezogen werden. Während dem die Prozedere bei der kompensatorischen Strategie relativ einfach und in wenigen Schritten zu bewerkstelligen sind (kleinere Planungskomplexität, kürzerer politischer Instanzenweg, weniger umfassender Konsensualisierungsprozess usw.) und damit in kürzeren Zeitintervallen ablaufen, müssen die kooperative und vor allem die fundamentale Strategie komplexere Abläufe in sich einschliesst. Realisierungszeiten sind deshalb auch wesentlich länger.

1. Strategisches Ziel: Homogenisierung der institutionellen Vorschul-
schulsituation in allen geopolitischen Einheiten des Aargaus

Das erste strategische Ziel konstituiert sich im Prinzip aus drei strategischen Lokalen: -Homogenisierung bezüglich der Gesamtinnovation Kindergarten
-Homogenisierung bezüglich des Lehrpersonals
-Homogenisierung bezüglich der didaktischen Konzeptionen

Auf Grund der erwähnten strategischen Typen und dieser aufgezählten strategischen Lokale lässt sich im Hinblick auf das strategische Ziel eine Menge von Aktionskomplexen konkretisieren.

Schema 39 Menge der Aktionskomplexe im Hinblick auf das strategische Ziel 1

AKTIONSKOMPLEXE zur Homogenisierung des Vorschulsektors Strategie	Lokal	Strategisches Lokal 1: Homogenisierung der Gemeinden bezüglich der Innovation Kindergarten.	Strategisches Lokal 2: Homogenisierung des Lehrpersonals in den Kindergärten der Gemeinden.	Strategisches Lokal 3: Homogenisierung der didaktischen Infrastruktur in den Kindergärten der Gemeinden.
		1. ☐	4. ☐	7. ☐
Kompensatorische Strategie: Zentralistische Intervention		Staatliche Intervention in den Gemeinden	Zentrale Steuerung der Kindergärtnerinnenangebote	Zentrale Vorschriften über die didaktischen Infrastrukturen und didaktische Innovationen.
Kooperative Strategie: Dezentralisierte Intervention		2. ☐ Kommunale Selbsthilfefaktionen und interkommunale Zweckverbände	5. ☐ Attraktivitätserhöhung der Gemeinden auf zentralen Nachfragedimensionen.	8. ☐ Erhöhung der institutionellen Lernkapazität der Kindergärten in allen Gemeinden.
Fundamentale Strategie: Zentralistische/dezentralisierte Intervention		3. ☐ Änderung der politischen ökonomischen Entwicklungsbedingungen von Gemeinden in Richtung Dezentralisierung.	6. ☐ Änderung der gesamten Ausbildungs- und Stellenbesetzungskonzeption	9. ☐ Dienstleistungen Zentrum-Peripherie u. Peripherie-Zentrum in Lernkreis Diffusionsbeschleunigung.

Die im vorhergehenden Schema aus Kombinationen von Strategien und strategischen Lokalen entstandenen Aktionskomplexe im Hinblick auf das erste strategische Ziel (Homogenisierung des Vorschulsektors in geopolitischer Hinsicht) werden schrittweise detaillierter behandelt.

1. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 1: Homogenisierung der institutionellen Vorschul-situation in den geopolitischen Einheiten.

Kompensatorische Strategie: Zentralistische Intervention

Dieser Aktionskomplex intendiert eine zentral eingeleitete und gesteuerte Homogenisierung innerhalb des gesamten aargauischen Systems derart, dass alle Gemeinden eine Vorschulinstitution erhalten. Er nimmt also vorerst keine Rücksicht auf die entwicklungsbedingten strukturellen Defizite der Gemeinden, welche eine selbstinszenierte Innovation bisher verunmöglichten. Diese Strategie käme einer Problemlösungsdelegation von der Kommunalsystemebene an die Staatssystemebene gleich. Die notwendigen innovationsspezifischen Ressourcen würde der Staat tragen. Dies hätte als weitere Folge - immer unter der Beibehaltung des bisherigen Ressourcenaggregierungsmodus (Steuern) - dass eine Ressourcenumverteilung stattfinden müsste: Grössere, ressourcenstarke Gemeinden würden kleineren Gemeinden via einen Umverteilungsmechanismus die notwendigen, aber fehlenden Ressourcen zur Verfügung stellen. Wenn wir von der Annahme ausgehen, dass die innovationsbedingenden Strukturen in der staatlich zu unterstützenden Gemeinde noch fehlen, so entsteht durch die extern organisierte und künstliche Innovation im Rahmen der Gemeindestrukturen ein Spannungsmoment. Interventionistische Aktionen ergeben intersektorielle Entwicklungsspannungen in der Gemeinde, weil ein Teilsektor, in unserem Falle der Bildungssektor auf einmal einen Entwicklungssprung macht und die andern Sektoren dadurch in einen Entwicklungsrückstand geraten. Will der Staat solche importierten Spannungen in den Gemeinden verhindern, so kommt er nicht

darum herum, seine vorschulspezifischen Interventionen durch andere synchrone Aktionen zu begleiten und sie wechselseitig zu koordinieren. Solche Massnahmenpakete wären unter anderen: Information der betroffenen Behörden und gesellschaftlichen Gruppen; Einbezug einheimischer Akteure in die Planung, damit Identifikationen möglich werden; Standortabklärungen und andere kommunale Spezifikationen durch die Gemeinde selbst machen lassen, damit gesellschafts- und bildungspolitische Kriterien der betroffenen Einheiten zur Geltung kommen. Neue Ansprüche von andern kommunalen Sektoren an den Staat, welche Resultat von Vergleichen mit dem Referenzrahmen Vorschule sind, müssen von diesem aufgefangen werden. Dadurch wird aber eine allgemeine Situation kleinerer Gemeinden verdeutlicht, nach der Problemanfall und Problemlösungskapazität einfach nicht mehr übereinstimmen und daher der Anspruch auf Lösungshilfen an nächsthöhere Systemebenen immer weiter wächst. Eine sektorielle Aufsplitterung der Gemeinden durch unterschiedlich forcierte externe Interventionen in einzelnen Sektoren, ist daher nicht günstig. Die heute bereits bestehende Subventionspolitik des Kantons im Bereich des Kindergartenwesens kann wohl bestimmte Gemeinden in ihren Innovationsbemühungen unterstützen und die Homogenisierung beschleunigen. Sie verändert aber den Innovationsschwellenwert nicht stark, weil sie die zentralen Impulse immer noch von den geopolitischen Einheiten ausgehen lässt.

2. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 1: Homogenisierung der institutionellen Vorschul-situation in den geopolitischen Einheiten.

Kooperative Strategie: Dezentralisierte Intervention

Die kooperative Strategie ist eine Strategie von unten her, das heisst von den Basiseinheiten des Gesamtsystems Aargau aus. Sektoruell - das ist in unserem Falle bildungs- und vorschulsektoriell - werden die Systemgrenzen der geopolitischen Einheiten abgebaut und neue interkommunale, kooperative Teilsysteme gebildet.

Die Innovationskapazität auf Grund mangelnder Ressourcen (Informationen, materielle, finanzielle und personelle Mittel) kann durch eine Fusion mit benachbarten Einheiten vergrößert und schlussendlich Effekte davon allen beteiligten instrumental zur Verfügung gestellt werden. Bei der kooperativen Lösung sind grundsätzlich zwei Varianten möglich: Die Vorschulkinder der beteiligten Gemeinde kommen in eine zentral gelegene gemeinsame Institution, sei es individuell, sei es durch organisierte Transporte. Hier stellt sich dann das Problem der Standortgemeinde, welches nicht selten aus Prestige Gründen zu arbeitstängierenden Konflikten führen kann. Oder die Kinder bleiben an ihren Wohnorten und der Kindergarten als mobile Institution kommt zu ihnen. Der Kindergarten besteht hier aus einer Art mobilen Infrastruktur (didaktisches Material, Personal), welche zwischen den kooperierenden Gemeinden hin und her pendelt und dort jeweils fixe Räume beziehen kann. Dieser Modus führt allerdings dazu, dass in den betroffenen Gemeinden nur jeweils am Vor- oder am Nachmittag Unterricht stattfinden kann. Im zweiten Fall ist der Kontakt zwischen Kindergarten und Gemeinde und da vor allem zu den Eltern grösser. Dies ist gerade bei schlecht innovierenden, relativ rückständigen Gemeinden eine wesentliche Möglichkeit, die neue Institution organisch, sichtbar und daher auch mit weniger Resistenz von Seiten der Gemeindeglieder einzuführen. Diese Mitglieder mit wenig Kontakt zu städtischen Entwicklungen, mit reservierten Vorstellungen gegenüber der Bildung und Bildungsinstitutionen finden hier eine Gelegenheit zur Auseinandersetzung und Verarbeitung. Intergenerationelle und Stadt-Land Probleme können bei dieser Lösung anhand eines konkreten praktischen Arbeitsfeldes im kleinen, überschaubaren Rahmen angegangen und aufgearbeitet werden. Systemvereinigung und damit Systemerweiterung als Basis für Innovationsprozesse bedingen allerdings, dass die sektoriell gekoppelten Gemeinden in etwa ähnliche Strukturen aufweisen. Grosse Gefälle in irgend einer Art führen rasch zu Zentrum-Peripherie-Relationen und damit zu interkommunalen, dem Projekt ab-

träglichkeiten. Die hier kurz umrissene Variante, Innovationen durchführen zu können, wird in andern Bereichen schon lange angewendet. Zweckverbände beim Bau von Kläranlagen, Planungsgruppen usw. sind Beispiele solcher sektorieller Kooperationen. Im Bildungsbereich selbst sind die neuen Kreisschulkonzepte ganz ähnlicher Natur.

3. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 1: Homogenisierung der institutionellen Vorschul-situation in den geopolitischen Einheiten.

Fundamentale Strategie: Zentralistisch/dezentralisierte Intervention

Diese dritte Strategie, welche auf das erste Lokal zielt, ist von allen bis jetzt erwähnten die grundsätzlichste und damit auch die politisch wesentlichste: Sie versucht in die bestehende Disharmonie zwischen ökonomischer und geopolitischer Entwicklungslogik einzugreifen um dadurch unter Umständen verhindern zu können, dass die geopolitische Schichtung und die darin involvierten Innovationskapazitäten der Gemeinden nicht immer polarer werden. Die zur Zeit bestehende Strukturinkompatibilität kann im Rahmen dieser Arbeit nur kurz skizziert werden. Die ökonomische Entwicklung mit der ihr inhärenten Expansion von ökonomischen Einheiten auf regionale, staatliche und globale Handlungsebenen führte dazu, dass diese ökonomischen Einheiten immer mehr an zentral geregelten Infrastrukturen und damit auch an Ressourcenaggregationen und -distributionen interessiert wurden. Der Ausbau ihrer Märkte auf der Input- und Outputseite erweiterte den Orientierungshorizont und den gewünschten Einflussbereich bald über die Gemeinden hinaus. Diese mit ihren Grenzen, entstanden in einer Zeit viel tieferen ökonomischen Entwicklungsniveaus, hinderten immer mehr die grossen industriellen Einheiten. Schrittweise wurde die Kontrolle der gesellschaftlichen Ressourcen von der Gemeinde- auf Regional- und auf Staatsebene gehoben. Die Struktur der geopolitischen Einheiten im Kanton blieb aber trotz dieser intensiven Entwicklung die gleiche. Das führte

zwangsläufig zu einer immer eklatanter werdenden Schichtung und daher zu immer grösser werdenden Diskrepanzen in den innovations-spezifischen Kapazitäten. Während die einen Gemeinden sehr rasch expandierten und Zugänge zu verschiedensten Innovationen fanden, retardierten andere und sahen alle Möglichkeiten verstopft, Zugänge zu Innovationen zu finden. Diese ganz rudimentär beschriebene strukturelle Divergenz zwischen ökonomischer Struktur und geopolitischer Struktur kann wiederum vereinfacht dargestellt werden: Entweder wird die ökonomische Logik durch bestimmte Ergänzungs- und Einschränkungsregeln derart beeinflusst, dass sie allen sekundären Folgen, wie Urbanisierung usw. explizit Rechnung trägt und damit Disproportionalitäten in den Kommunalentwicklungen verhindert oder aber die bestehende, historisch gewachsenen Kommunalstruktur im Kanton wird aufgehoben und neue Elemente mit homogenen und grösseren Kapazitäten werden errichtet. Als dritte Form ist ein Ansatz in beiden alternativen Bereichen möglich. Mit der Homogenisierung durch die zweite Art von Veränderung werden auch die Innovations- und Lernvoraussetzungen der neu geschaffenen geopolitischen Einheiten nivelliert. Das heisst für unserer Problematik, dass in allen Einheiten Vorschulinstitutionen eingerichtet werden könnten, ohne dass ein zentral gesteuerter Lastenausgleich nötig wird. Ein Ausgleich zwischen Problemanforderungen und Problemlösungs-kapazitäten durch diese Neustrukturierung bedeutet, dass die Gemeinden Kompetenzen haben, Lernvorgänge zu vollziehen, dass sie relativ autonom in einer sich rasch verändernden Umwelt agieren können. Er bedeutet aber auch, dass durch eine gesamtgesellschaftliche Steuerung des ökonomischen Sektors infrastrukturelle Belastungen und Profite gleichmässiger im Gesamtsystem zur Verteilung kommen. Die autonomen, dezentralisierten Einheiten müssen natürlich entweder direkt horizontal und/oder via Zentrale vertikal miteinander gekoppelt sein, damit ein Lernen in allen Richtungen möglich wird: Von unten nach oben und von oben nach unten und untereinander.

4. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 2: Homogenisierung des Lehrpersonals in den geopolitischen Einheiten.

Kompensatorische Strategie: Zentralistische Intervention

Da der Angebots-Nachfragemechanismus in der bestehenden Form im Bereich des Vorschullehrerinnenmarktes derart ungleiche Effekte in den verschiedenen Schichten geopolitischer Einheiten aufweist, ergibt sich auch hier kurzfristig einmal die Strategie der zentralen Marktsteuerung. Mit einem breiten Fächer von Interventionen innerhalb und ausserhalb des Kantons, welche mehr oder weniger synchron angesetzt werden könnten, wäre eine Homogenisierung der bestehenden heterogenen Situation wohl möglich. Die Interventionen hätten aber teilweise Modifikationen bestehender gesetzlicher Erlasse und Vollzugsvorschriften zur Folge.

1. Grundlage für situationsadäquate Interventionen wäre einmal eine empirische Uebersicht über bestehende Nachfrage- und Angebotszustände. Daraus abgeleitet könnten verschiedene Entwicklungsvarianten als Extrapolationen simulativ durchgespielt werden. Eine Art statistisches Zentrum des Bildungssektors könnte trotz der dezentralisierten Form des Bildungssystems als ein Modellspeicher für alle Systemeinheiten dienen.

2. Darauf aufbauend wären Steuerungsinterventionen einmal im Angebotsbereich möglich. Unter Einbezug aller Angebotsparameter (Ausfall- und Rücktrittsquoten im Ausbildungssektor der Kindergärtnerinnen usw.) könnten nachfrageadäquate Ausbildungsplätze geschaffen werden. Das impliziert ein relativ flexibles institutionelles Ausbildungskonzept.

3. Eine Koordination der Ausbildung mit andern Kantonen und damit auch transferierbare Zertifikate würde den Markt vergrössern und damit interne Engpässe durch externe Oeffnungen kurzfristig beheben helfen. Eine Koordinationsmöglichkeit wäre eine gemeinsame Ausbildungsbasis, welche situationsbezogen durch kurze Spezifikationskurse in den betreffenden Kantonen ergänzt werden könnte (Stadt- und Landkantone).

4. Solange keine interkantonale Koordination möglich wird, könnte von einem kantonal finanzierten Spezifikationskurs Gebrauch gemacht werden. Durch ihn würden Kindergärtnerinnen mit ausserkantonalen Diplomen auf die besonderen Ansprüche der aargauischen Vorschulen hin weiterausgebildet. Die Verleihung des kantonalen Zertifikates würde damit auch ein Statusausgleich schaffen, der überall im Kanton akzeptiert würde.

5. Neben diesen angebotsorientierten Aktionen des Staates gibt es natürlich auch nachfrageorientierte. Die zentral und künstlicher erzeugte Erhöhung der Attraktivität von Gemeinden mit geringen Zugangschancen zu qualifiziertem Lehrpersonal wäre ein solcher nachfrageverändernder Ansatz. Einfrieren der Besoldungen von schichtmässig hohen und attraktiven Gemeinden würde, begleitet von staatlicher Subvention von Attraktivitätsbesoldungen und -leistungen (Wohnung usw.) in weniger attraktiven geopolitischen Einheiten ebenfalls Effekte zeigen.

6. Lehrpersonen, welche Arbeits- und Wohnort getrennt haben wollen, könnten im Hinblick auf ihre Arbeit in weniger attraktiven Gemeinden mit Mobilitätsunterstützungen des Staates rechnen (Transportkosten, Unterkunftsteilkosten usw.).

7. Im weiteren könnten Austauschlehrmöglichkeiten für Stadt- und Landlehrpersonal geschaffen werden. Die Kindergärtnerinnen könnten dabei, ohne ihrer Arbeitsberechtigung verlustig zu gehen, für kürzere oder längere Zeiträume ausgetauscht werden (etwa für ein halbes Jahr oder für ein Jahr). Dadurch könnten sie ihre Institution in ganz verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten kennenlernen.

8. Der Staat bietet Hand bei der Bewilligung von Team-Stellen. Zwei oder drei Kindergärtnerinnen lösen sich in der Rolle als Lehrperson ab. Dadurch würden vermehrt Möglichkeiten für Hausfrauen bestehen, welche ihre neue Rolle mit der ehemaligen Kindergärtnerinnenrolle kombinieren möchten.

Zum Schluss ist allerdings zu betonen, dass in absehbarer Zeit die Situation auf dem Vorschullehrerinnenmarkt ändern wird. Durch eine Verlangsamung der Kindergarteninnovationen und eine massive Angebotsentwicklung werden bald Angebotsüberschüsse vorhanden sein.

Die sich rasch verändernde Situation bringt aber ein bestimmtes Ablösungsproblem mit sich, das sich nicht einfach natürlich, das heisst durch individuell bestimmte Rücktritte auf der Nachfrageseite von nichtqualifizierten Kindergärtnerinnen lösen lässt. Es stellt sich die Frage nach dem Ablösungsmodus: Wie werden die qualifizierten Ueberschüsse auf der Angebotsseite in die Nachfrageseite integriert, ohne dass allzugrosse Spannungen entstehen?

5. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 2: Homogenisierung des Lehrpersonals in den geopolitischen Einheiten.

Kooperative Strategie: Dezentralisierte Intervention

Eine dezentralisiert durchgeführte Situationsveränderung im Nachfragebereich Kindergärtnerinnen wäre - in den ökonomischen Begriffen des Marktes ausgedrückt - durch folgende zwei Aktionen möglich: Entweder durch eine gemeindeeigene Attraktivitätssteigerung und/oder begleitet durch eine Art Visibilisierung ihrer Nachfrage. Durch die zugeschriebenen Merkmale wird sich die Attraktivität primär und durch ein sich auf konventionelle Mittel beschränkendes Sichtbarmachen der Nachfrage wird sie sich sekundär zu Gunsten oder zu Ungunsten der Gemeinde äussern. Was der Gemeinde also nicht zugeschrieben ist, und was sich im Normalfall auf dem Markt nicht ereignet, muss durch eine besondere Anstrengung und/oder durch Kooperation mit andern gleich benachteiligten Gemeinden angestrebt werden. Wie lassen sich nun diese beiden Nachfrageerfolgsdeterminanten beeinflussen?

Steigerung der Attraktivität: Durch die staatlich vorgegebenen Gehaltsbandbreiten sind die Möglichkeiten, mit besonders guten Gehältern Kindergartenpersonal anzuwerben beschränkt. Ausweichmöglichkeiten erstrecken sich nun auf andere nicht direkt finanzielle Angebote, welche durch den Staat nicht leicht zu kontrollieren sind. In der Schule kann da durch didaktische Infra-

strukturen besonderer Art(Spiel-und Lernmaterial,Spielgarten usf.),durch Grosszügigkeit bei Weiterbildungsbedürfnissen der Lehrpersonen,durch Reise-und Exkursionsmöglichkeiten und durch schulische Benützung anderer kommunaler Dienstleistungen die Attraktivität erhöht werden.Im externen ausserschulischen Bereich sind weitere Anreize vorhanden.Ich denke da zum Beispiel an Transportvergünstigungen,Wochenaufenthalterwohnung,allgemeine Wohnungsangebote,Bauland,Stellenangebote für Ehemann und usf..Die angebotsausgerichtete Gemeinde,welche ihre Defizite marktspezifischer Art erkennt,kommt heute nicht darum herum, Massnahmen zu ergreifen,welche sonst nur auf spezifisch ökonomischen Märkten zu finden sind.

Sichtbarmachen der Nachfrage: Eine weitere wesentliche Determinante im Hinblick auf Nachfragerealisierungen ist das gezielte Sichtbarmachen der Nachfragebedürfnisse gegenüber potentiellen Anbietern. Die Nachfrage beschränkt sich im Normalfall auf eine kurze Zeitperiode im Winter und Frühling,und sie findet sich da meist vereint mit vielen andern Nachfragen anderer geopolitischen Einheiten.

In dieser Konkurrenzmenge und bei der Beibehaltung der konventionellen Informationsmedien (Schulblatt,Kindergärtnerinnenzeitung,Seminaranschlagbrett) und Informationsformen ist die Chance zu reüssieren für kleine und mittlere Gemeinden doch sehr gering.Ein verstärktes Sichtbarmachen in der Nachfragemenge ist möglich, durch die Verwendung unkonventioneller Mittel und Wege.Diese sind allerdings im ökonomischen Bereich der Werbung sehr entwickelt und vielleicht könnte man da einige Ideen übernehmen und zur Anwendung bringen (Kontaktnahmen mit potentiellen Lehrpersonen,Führungen,Werbegraphik usf.).

6.Aktionskomplex

Strategisches Lokal 2:Homogenisierung des Lehrpersonals in den geopolitischen Einheiten.

Fundamentale Strategie:Zentralisierte/dezentralisierte Intervention

Dem wettbewerbsartigen Marktmechanismus im Bereich Lehrpersonal im Vorschulsektor kann eine Art planwirtschaftlicher Mechanismus entgegengestellt werden, damit die Zuteilungseffekte homogener ausfallen. Hier würden allerdings die Interessen des Lehrpersonals selbst den gesellschaftlichen und geopolitischen Interessen unterstellt. Das individuelle Recht der Kindergärtnerinnen auf eine freie Wahl des Arbeitsortes würde ebenfalls stark eingeschränkt. Eine Mittellösung zwischen den beiden erwähnten Lösungen, der heute ausgeprägten Laissez-faire-Funktion des Staates und der extrem gegenüberstehenden Totalpersonalplanung, wäre -wieder in ökonomischen Begriffen ausgedrückt- eine gemischtwirtschaftliche Strategie. Bei ihr würden geopolitische und individuelle Interessen gegeneinander abgewogen und, wenn immer möglich, auch von beiden Seiten eingebracht. Der Staat wirkt hier als situatives Korrektiv bei Extrementwicklungen des Zuteilungsmechanismus, er verplant dadurch das ihm zugeordnete Lehrpersonal aber nicht. Diese Mittellösung kann realisiert werden, indem für die Absolventen von staatlichen Ausbildungslehrgängen wieder vor allem die Berufsrolle ins Zentrum gerückt wird und dadurch alle andern instrumentellen Eigenschaften der Rolle an die Peripherie gelangen. Auch nach der Ausbildung müssen die Lehrpersonen berufs- und persönlichkeits-spezifisch in ihren kontextuellen Arbeitsbedingungen betreut und unterstützt werden. Eine Art Jungkindergärtnerinnenberatung wie sie bereits bei Junglehrerberatungsinstitutionen in andern Kantonen vorkommt, wäre eine Konkretisierung der erwähnten Bedürfnisse. Weitere flankierende Ansätze in dieser Richtung wären etwa: Neue Selektionsarten bei den Kandidaten für Kindergärtnerinnen-seminarien. Betonung der Berufsorientierung versus der Job-Orientierung. Begleitende Berufswahl um situative Faktoren gegenüber lang-fristig, zentralen ausscheiden zu können. Einrichtung einer Art zentralen Stellenvermittlungsstätte, durch welche eine grössere und diskutierbare Markttransparenz entsteht. Möglichkeit, den zukünftigen Arbeitsort im Verlaufe der Ausbildung kennen zu lernen.

Da bei den heutigen Kindergärtnerinnenkandidatinnen eine positive Assoziation zwischen Rekrutierungs- und Präferenzgebiet besteht und damit ein Kreislauf entsteht, der die einen Regionen systematisch bevorteilt und die andern benachteiligt, müssen in die Rekrutierungen auch regionale Kriterien miteinbezogen werden.

7. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 3: Homogenisierung der didaktischen Infrastrukturen
in den geopolitischen Gemeinden

Kompensatorische Strategie: Zentralistische Intervention

Vorschulinstitutionen, wie sie Kindergärten darstellen, sind soziale Gebilde, die sich im Rahmen der umfassenden Bereiche Bildungssektor und Gesamtgesellschaft dauernd mitentwickeln und mitverändern.

Es findet in ihnen nicht nur eine permanente Rotation von Lehr- und Lernpersonal statt. Die didaktischen Konzeptionen, mittels derer die bildungsspezifischen Ereignisse konstruiert werden, ändern sich da ebenso, mancherorts schnell, mancherorts langsam. Mit didaktischen Konzeptionen meine ich alle konstruktiven Momente im Bereich Unterricht, handle es sich nun dabei um Zielsetzungen, um Inhalte, um methodische Vorgänge, um Medien, um psychologische und soziokulturelle Faktoren, die Berücksichtigung finden. Die didaktischen Elemente sind im Grunde genommen ebenfalls Innovationen, ähnlich wie die Institution Kindergarten selbst. Sie diffundieren systematisch im Rahmen des ganzen geopolitischen Systems. Sie sind im Unterschied zu grossen institutionellen Innovationen allerdings stark personen-gebunden. Sie werden durch Lehrpersonen, durch Kontrollorgane in die Institution hineingebracht und dort installiert. Die Lernoffenheit der zuständigen Lehrperson, die Rotationshäufigkeit der Lehrpersonen in der Institution, die internen und intern-externen Kontakte mit andern Lehrpersonen können Innovationen fördern. Da durch unterschiedliche didaktische Konzeptionen meist andere Bildungsgüter vermittelt werden, stellt sich auch hier die Frage der Zugänglichkeit für Vorschulkinder in den vielen geopolitischen Einheiten des Kantons.

Kompensierende Aktionen von zentralen Organen des Staates im Hinblick auf eine Homogenisierung der Lernoffenheit gegenüber didaktischen Innovationen würden etwa wie folgt ausfallen: Permanente und institutionalisierte Weiterbildungsmöglichkeiten für alle Kindergärtnerinnen. Alle müssen eine basale Weiterbildung (Weiterbildungsminimum) durchlaufen, neben der, gemäss den individuellen Bedürfnissen, auch ausgewählte Bildungsmöglichkeiten wahrgenommen werden dürfen (Weiterbildungszusatz).

Zwischen den Kindergärtnerinnen unterschiedlicher Gemeinden, vor allem aber sehr heterogener Gemeinden, muss ein institutionalisierter Kontakt hergestellt werden, der es allen erlaubt, systematisch praktische Probleme mit Fachleuten aufzuarbeiten. Durch diese horizontalen problemorientierten Interaktionen sollen Innovationsmöglichkeiten geschaffen werden.

Innovationskindergärten mit einer zugeordneten allgemeinen Dienstleistungsstelle für kommunalspezifischen Problemanfall, der sich aus geplanten und/oder durchgeführten Innovationsschritten ergeben kann. Auch der Staat kann institutionalisiert Innovationsdienstleistungen zur Verfügung stellen, indem er Erfahrungen diffundieren lässt und Betreuungspersonal einsetzt.

Wie bereits vorher erwähnt, würde eine Personalrotation für eine bestimmte Zeit (ohne Stellenverlust) die Innovationsbereitschaft erhöhen.

In der staatlichen Ausbildungskonzeption müssen innovative Verhaltensdispositionen gezielt vermittelt werden (Orientierung, im didaktischen Angebot, Lesen von Fachzeitschriften, Kollektivarbeiten, gegenseitige Hospitationen ohne Bedrohungsgefühlserlebnisse usw.)

Standardlektionen mit Standardevaluationen als Grundlagen für eine Selbstorientierung im allgemeinen Kontext.

Sukzessiver Umbau des Inspektoratswesens in ein Betreuungswesen, in dem nämlich Kontrolle immanent und legitim eingebaut ist.

Zentral gesteuerte Aufklärungsaktionen im Bereich Vorschulerziehung vor allem für die Zielgruppe Gemeinde- und Schulbehörden, sowie für Eltern.

Diese zentralen Interventionen zur Vereinheitlichung der Zugangsmöglichkeiten sind sehr personenorientiert und berücksichtigen strukturelle Massnahmen weit weniger.

8. Aktionskomplex

Strategisches Lokal 3: Homogenisierung der didaktischen Infrastrukturen
in den geopolitischen Einheiten.

Kooperative Strategie: Dezentralisierte Intervention

Vermehrte Selbsthilfeaktionen allein oder in Kooperation mit Nachbargemeinden mit ähnlichen Ausgangsbedingungen, im Hinblick auf grössere Innovationsmöglichkeiten im didaktischen Bereich, bedingen grundsätzlich eine grössere Lernkapazität. Eine erhöhte Lernkapazität hat notwendige strukturelle Requisiten zur Voraussetzung. Wie sehen nun diese Einrichtungen aus, welche von einer in dieser Hinsicht autonom agierenden Gemeinde vorhanden sein müssen? Es sind Einrichtungen informatorischer und materieller Natur. Ich werde sie hier allgemein aufzählen, in der Realität müssen sie für jede einzelne Gemeinde spezifiziert werden.

Da geht es einmal um die Schaffung und Aufrechterhaltung eines permanenten und institutionalisierten Informationskanales zu Institutionen, welche sich spezifisch mit Vorschulfragen auseinandersetzen und daher auch alle notwendigen Informationen über Vorschulinnovationsprobleme besitzen. Es sind dies Hochschulen, Bildungsinstitutionen öffentlicher und privater Natur (Verlage, Bibliotheken, Zeitschriften, Experimentierkindergärten usw.). Da in der eigentlichen Vorschulpraxis und in diesen genannten Institutionen verschiedene Codes verwendet werden (Wissenschaftssprachen, Fremdsprachen) müssen vermittelnde En- und Decodierungsinstanzen vorhanden sein, Da diese notwendige Umsetzarbeit in unserer Gesellschaft institutionell nicht verankert ist und deshalb theoretisch und praktisch arbeitende Organisationen sich diese Arbeit gegenseitig zuschieben, muss die Gemeinde ein eigenes Instrument entwickeln. Sie kann dafür vielleicht Mitglieder der

der Gemeinde verwenden, die, Kraft ihrer Bildung, solche Uebersetzarbeiten auf sich nehmen können.

Zum zweiten braucht es Möglichkeiten, um diese Informationen selektiv verarbeiten zu können, denn erst so sind sie auch instrumental für die Probleme einsetzbar. Die Bildung von mehr oder weniger formellen Arbeitszirkeln im Vorschulbereich (Erweiterte Kindergartenkommission, Zusammenarbeit mit Studenten der Gemeinde, Zusammenarbeit mit Mitgliedern anderer nahestehender Bildungsinstitutionen usw.), welche sich systematisch den allgemeinen Vorschulproblemen annehmen, ist ein solches Instrument. In der Gemeinde muss Gelegenheit sein, spezifische Innovationen versuchsweise im Kindergarten einführen zu können, damit eine eigene Evaluation der Effekte möglich wird. Das braucht eine temporäre Unterstützung durch die Gemeinde (Räume, Material, Finanzen, Personal usw.). Hier würden sich aber auch Ansätze für eine Mitarbeit von Eltern und anderen nahestehenden Mitgliedern der Gemeinde ergeben. Zum Problem wird hier ab und zu die Tatsache, dass aufwendige Innovationsevaluationen oft anschaffungspräjudizierend wirken und so, mit mehr oder weniger Recht, als getarnte Anschaffungen deklariert werden.

Um permanent eine Lernoffenheit mit allen ihren Entwicklungskonsequenzen aufrecht erhalten zu können, kommt die Vorschulinstitution mit ihren partizipierenden Organen nicht darum herum, in der Gemeinde selbst auch legitimatorische Aufwendungen zu machen. Sie ist auf die Bereitschaft der politischen Gemeinde angewiesen, ihre systematischen Bemühungen zu unterstützen. Ein taugliches Werkzeug ist sicher einmal eine offene Informationspolitik, durch die allen Mitgliedern der Gemeinde prinzipiell der Zugang zu Innovationskontrollen offen steht. Eine umfassende Bereitschaftssteigerung ergibt sich auch durch den Einbezug von Eltern und Behörden in Innovationsvorgänge, in denen sich jene identifizieren können.

Alle diese Innovationsinstrumente brauchen Energien im weitesten Sinne und daher brauchen sie auch finanzielle Mittel.

Mit den erwähnten Elementen ist ein Lernen der kommunalen Vorschulinstitutionen möglich. Die Schaffung einer solchen skizzierten Lerninfrastruktur kann stetig vorangetrieben werden. Sie muss nicht

unbedingt voll institutionalisiert werden, denn dann erhöht sich die Gefahr, dass sie personenzentriert und rigid wird und so selbst weiteres Lernen verhindert.

9. Aktionskomplex

Strategisches Lokal3: Homogenisierung der didaktischen Infrastrukturen
in geopolitischen Einheiten

Fundamentale Strategie: Zentralistische /dezentralisierte Intervention

Die dritte Strategie im Hinblick auf eine Steigerung der allgemeinen Lernkapazität im kommunalen Bereich Vorschule wäre eine, welche sich aus zentralen Steuerungen und kommunalen Selbsttätigkeiten kombinieren liesse. Mit ihrer Hilfe sollten geopolitische Einheiten für sich situationsadäquate Lernvorgänge ausführen können, deren notwendige Ressourcen sie aber zum Teil von zentralen Instanzen zur Verfügung gestellt erhalten. Dazu kann die Gemeinde aber nur den komplementären andern Beitrag aufbringen, wenn wieder ein Teil der heute staatlich aggregierten und kontrollierten Ressourcen in die Gemeinden zur autonomen Verwendung zurückgeleitet wird. Nur diese energetische Umschichtung auf dezentralisierte Einheiten lässt für diese Möglichkeiten autonomer Lernprozesse entstehen. Wie bereits des öftern hier erwähnt, widerspricht diese Forderung aber der ökonomischen Entwicklungslogik, nach der möglichst wichtige Ressourcen in zentralen Händen sind, um damit die Entwicklungsbedingungen für ökonomisches Wachstum garantieren zu können. Diese dezentralisierten Lernanstrengungen müssten aber begleitet sein von einer kompetenten zentralen Informationsspeicher- und Abrufanlage, welche allen kommunalen Lernvorgängen als Instrument zur Verfügung stehen würde. Mit ihr könnten alle die vielen Erfahrungen mit Innovationen systematisch gesammelt und wieder an andere verteilt werden. Eine Menge von Energien würden sich so erübrigen, welche sonst von den geopolitischen Einheiten aufzubringen wären. Vom Staat aus könnten die Lernkapazitäten der Gemeinden

auch durch eine Einrichtung ambulatorischer Art temporär und innovationsspezifisch vergrößert werden. Notwendig wäre dazu eine mobile Equipe von Fachleuten mit Material, welche sich jeweils für eine bestimmte Zeit in die Gemeinden begeben könnte, um dort bei einer Evaluation oder bei einer Planung und Implementation mitzuwirken. Diese mobile und ambulante Lernstruktur würde auch Arbeitserfahrungen in verschiedenen Kontexten für die Zentrale und indirekt wieder für andere Interessentengemeinden nutzbar machen. Dieses zentralistisch/dezentralisierte System würde vor allem eine dauernde Rückkoppelung der Lernprozesse während dem innovatorischen Verhalten von geopolitischen Einheiten in das ganze System erlauben. Das umrissene Konzept habe ich schematisch in ausführlicher Form bei der Explikation des dritten strategischen Vorschulzieles dargestellt (Seite 281).

2.Strategisches Ziel:Homogenisierung des Altersintervalles von Bildungssubjekten in Vorschulinstitutionen

Es geht hier um die institutionelle Fixierung desjenigen Altersabschnittes,während dem Vorschulkinder staatliche Vorschulinstitutionen im ganzen System Aargau besuchen können. Dieses zweite strategische Ziel hängt logisch eng mit dem ersten bereits behandelten strategischen Ziel zusammen,bei dem es um eine Homogenisierung bezüglich der institutionellen Voraussetzungen im ganzen geopolitischen System ging.Es konzentriert sich auf einen heterogenisierenden Entwicklungsverlauf im Vorschulsystem,der auf den primären,institutionsinnovatorischen Entwicklungsschritt folgt: Bestehende Institutionen gehen bereits dazu über,die Zugangskanäle derart zu öffnen, dass neue Altersgruppen von Mitgliedern Eingang finden können.Die geschieht,bevor überhaupt alle geopolitischen Einheiten den grundlegenden institutionellen Schritt unternommen haben ,also zu einem Entwicklungszeitpunkt,in dem noch eine grosse Heterogenität im ersten angegangenen Bereich besteht.In unserer Terminologie heisst das,dass innovationsstarke Gemeinden der Expansion auf der Extension^{syncr} nun bereits die Expansion auf der Extension^{diachr} folgen lassen,bevor die innovationsschwachen Gemeinden überhaupt die erste Expansion einleiten konnten.Die geschilderte Entwicklungslogik beginnt in einem neuen Bereich Effekte zu zeigen, und erneut wird ein Zugangsproblem deutlich.Weil dieser Arbeit als bildungspolitische Maxime die Homogenität der Zugänge zu institutionell vermittelten Bildungsgütern für gesamte definitorisch festgelegte gesellschaftliche Mitgliedsgruppen zu Grunde liegt, scheint es mit notwendig,auch diesen neuen Entwicklungseffekt zu berücksichtigen.Damit wird nichts Inhaltliches gegen die Herabsetzung des Vorschulalters auf fünf Jahre ausgesagt.Eine Argumentation für oder gegen diese Einführung ist nicht Gegenstand dieser Arbeit. Hingegen geht es um die formalen Zugangsmöglichkeiten für alle potentiellen Vorschulmitglieder,gleich welchen Alters sie auch sein mögen.

Strategische Typen

Grundsätzlich stellen sich hier bei diesem Vorschulausschnitt ganz ähnliche Probleme wie bei der institutionellen Homogenisierung, sobald man strategisches Vorgehen ins Auge fasst. Auch auf diesen könnten prinzipiell die drei bereits applizierten Strategien (Kompensatorische, fundamentale und kooperative) transferiert werden. Die drei Grundstrategien sind überall dort verwendbar, wo es in einem dezentralisierten geopolitischen System zu elementaren Ungleichheiten kommt, weil die strukturellen Entwicklungen der einzelnen geopolitischen Elemente verschieden verlaufen sind. Weil sich das hier angepeilte Altersintervallproblem erst in einem Frühstadium der Entwicklung befindet (Erst wenige Gemeinden haben damit begonnen, Klassen für Fünfjährige zu führen, alle ändern brauchen diese Altersgruppe, um unvollständige Klassen von Sechsjährigen zu füllen.), verzichte ich hier auf einen expliziten und ausführlichen Transfer. Ich versuche dafür vielmehr die Lösung dieses entstehenden Problems mit der Lösung des gesamtinstitutionellen Problems in mehr oder weniger ausgeprägten Kopplungen zu zeigen. Polare Alternativen wären hier auf der einen Seite vollständige Entkopplung der beiden Problembereiche und auf der anderen Seite eine vollständig integrale Behandlung der beiden Problemfelder. Dazwischen gibt es auch hier wiederum Mischformen, das heißt graduell verschiedene Problemkopplungen, resp. Entkopplungen. Wenn man die beiden Probleme losgelöst voneinander behandelt, dann gibt es wieder zwei Verhaltensvarianten strategischen Vorgehens. Entweder arbeitet man wirklich parallel an beiden Homogenisierungsaufgaben oder man lässt das eine pendent, das heißt in der Entwicklung unbeeinflusst, während man im anderen interveniert. Aus diesen aufgezählten Varianten kommt man zum Schluss auf drei Typen von Strategien, welche im Hinblick auf unsere Problemstellung relevant sind:

1.Strategischer Typ:Das sich langsam abzeichnende Altersheterogenitätsproblem wird vorderhand negiert und zwar so lange, bis das Institutionalisierungsproblem im Kanton gelöst ist.

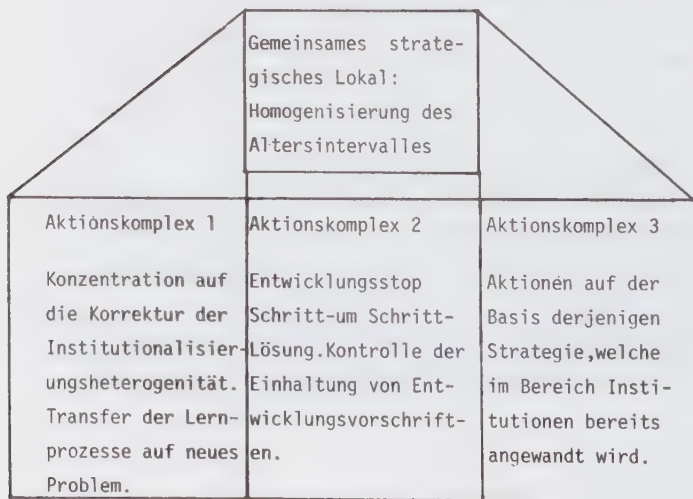
In der Zwischenzeit werden also Pilotgemeinden dazu übergehen,das Zugangsaltersintervall zu vergrössern.

2.Strategischer Typ:Das Altersheterogenitätsproblem wird so, wie es sich zur Zeit darstellt,durch eine staatliche Intervention quasi eingefroren.Die bereits vorangezogenen Gemeinden müssen ihre Neuregelungen nicht rückgängig machen,hingegen dürfen keine neuen Gemeinden in der genannten Hinsicht nachziehen.

In der Zwischenzeit widmet sich das aargauische Bildungssystem ganz der institutionellen Homogenisierung.

3.Strategischer Typ:Die beiden Problembereiche:Alters-und Institutionalisierungsheterogenität werden miteinander angegangen.Der Umstand,dass beiden Problemen ähnliche problemgenerierende Strukturen zu Grunde liegen,legt es den korrigierenden Instanzen nahe,parallel einzugreifen.

Schema 440 Aktionskomplexe im Hinblick auf eine Vermeidung von langsam sich abzuzeichnen beginnenden Alterszugangsheterogenitäten.



1. Aktionskomplex

Entkoppelung der beiden Homogenitätsprobleme: Innovation von Vorschul-institutionen und Altersintervall für Mitglieder. Gleichzeitige Nichtintervention im zweiten Problembereich.

Diesem Lösungsweg ist eigen, dass er versucht, einmal beide Problembereich analytisch getrennt zu behandeln. Während dem sich das Bildungssystem dem akuten ersten Heterogenitätsproblem widmet, lässt es der Entwicklung des zweiten mehr oder weniger freien Lauf. In Anerkennung der Tatsache, dass beide auf ähnlichen strukturellen kommunalen Voraussetzungen basieren, kann man diese Lösung nur wählen, wenn gleichzeitig im ersten Problembereich der institutionellen Heterogenität eine fundamentale Strategie verwendet wird. Erst ihre Resultate schaffen die Voraussetzungen für einen Transfer auf den zweiten altersspezifischen Problembereich. Ist dies nicht der Fall, wird also im ersten Bereich nur eine oberflächliche Strategie angewandt – dann müsste, einfach zeitlich verschoben, ohne Transfermöglichkeiten im zweiten Bereich oberflächlich interveniert werden. Den einzigen, aber kleinen Vorteil, den dieser strategische Typus aufweist, ist die Tatsache, dass durch ihn entwicklungsstarke und damit meist auch relativ machthaltige Gemeinden nicht tangiert werden und damit keine Spannungsquellen zusätzlich im Vorschulbereich geschaffen werden, welche staatliche Interventionen gefährden könnten. Der Vorteil wirkt aber in Relation zur gesamten, geopolitisch bedingten Zugangsproblematik im Vorschulbereich geringfügig.

2. Aktionskomplex

Entkoppelung der beiden Homogenitätsprobleme: Innovation von Vorschul-institutionen und Altersintervall für Mitglieder. Gleichzeitige Intervention im zweiten Bereich.

Markante Eigenart dieses Lösungsvorschlages ist die, dass es sich bei ihm um eine Schritt-um-Schritt-Lösung handelt. Er versucht

durch eine restriktiv wirkende Intervention im zweiten Bereich einmal dessen Entwicklung zu stoppen oder gar rückgängig zu machen. Während dieser entwicklungsverhindernden Aktion widmet sich das Bildungssystem ganz der Homogenisierung im ersten Bereich. Die restriktive Intervention bedeutet, dass durch zentrale Instanzen des Gesamtsystems den vorauslaufenden geopolitischen Einheiten geboten werden muss, ihre Expansion auf der Altersdimension, sei sie nun bereits vollzogen oder sei sie gerade geplant, rückgängig zu machen, resp. aufzuschieben und zwar mit der legitimierenden Begründung, dass vorerst einmal im institutionellen Bereich ein Zugangsausgleich zu schaffen sei. Die Massnahme hat für innovationsstarke Gemeinden den Effekt, dass ihre Lernkapazitäten im Vorschulbereich nicht ausgeschöpft werden können. Dies ist offensichtlich ein Widerspruch zu unserem Planungspostulat, das die Autonomie und ausschöpfbare Lernkapazität implizierte. Der daraus entstehende Konflikt ist aber nur möglich, wenn im ersten institutionellen Interventionsbereich nicht mit einer fundamentalen Strategie vorgegangen wird. Eine solche Strategie würde Entwicklungen relativ autonomer geopolitischer Einheiten mit Entwicklungen des Gesamtsystems koordinieren. Nur wenn oberflächliche, symptombekämpfende Strategien im ersten Bereich Verwendung finden, kann es zu sogenannten Problemtransfers von einem Bereich auf den andern, in unserem Falle vom institutionellen Problem auf das altersintervallsspezifische kommen. Die fundamentale Strategie geht die Strukturen an, welche beide Heterogenitäten generieren und verhindert deshalb Problemtransfers. Der oben erwähnte Entwicklungsstop kann nur den Zweck haben, Zeit und Mittel im weitesten Sinne zu gewinnen und zu aggregieren, welche für eine fundamentale Lösung notwendig sind. Der Stop, der sich auf Planungen und Realisationen bezieht, bringt dort in erster Linie Probleme, wo Gemeinden Entwicklungen rückgängig machen müssen, welche sich bereits in Kindergartenbesuchen von Fünfjährigen manifestieren. Im Augenblick sind es wenige Gemeinden, welche diesen Schritt bereits vollzogen haben, hingegen dürfen an einigen Orten, vor allem in ganz kleinen Gemeinden Fünfjährige in den Kindergarten gehen, weil diese nicht ausgelastet sind und der Kanton Minimalklassengrössen vorschreibt.

3. Aktionskomplex

Koppelung der beiden Homogenitätsprobleme: Innovation von Vorschulinstitutionen und Altersintervall für Mitglieder.

Eine Koppelung der beiden Problembereiche trägt vor allem dem wesentlichen Umstand Rechnung, dass beide Bereiche auf ähnlichen strukturellen geopolitischen Heterogenitäten zur Entfaltung kommen. In den beiden Bereichen treffen wir zur Zeit unterschiedliche Entwicklungsstadien an: Während dem der eine Heterogenitätsprozess schon seit Beginn dieses Jahrhunderts abläuft, beginnt sich der andere erst in letzter Zeit zu manifestieren. Die Doppelstrategie würde also zum einen gleiche Zugänge für die geopolitischen Einheiten zu Vorschulinstitutionen anpeilen und zum andern das Altersintervall für alle Mitglieder auf eine gleiche Grösse bringen. Prinzipiell könnte man für beide Parallelstrategien alle drei erwähnten Grundstrategien (fundamentale, kooperative, kompensatorische) verwenden. Von ihnen ist allerdings nur eine bei einer Koppelung sinnvoll, weil sie die gemeinsamen Strukturen zum Objekt hat. Die fundamentale Strategie schliesst auch aus, dass dann weiterhin, durch ein Nichttangieren der Lernorganisationen in den Gemeinden, neue Heterogenitäten in andern Vorschulbereichen entstehen können. Eine Parallelisierung der Aktionskomplexe in beiden Bereichen hätte weiter auch ökonomische Vorteile, weil Ressourcen für beide in einem Planungsschritt und in einer Realisierung eingesetzt werden können und damit Einsparungen möglicher werden.

3. Strategisches Ziel: Homogenisierung der allgemeinen Lerninfrastrukturen und -kapazitäten in kommunalen Schulbereichen

Mit dem dritten strategischen Ziel im Vorschulbereich wird eine Homogenisierung der allgemeinen Lernkapazität von Bildungssektoren geopolitischer Einheiten angestrebt. Es befasst sich - im Unterschied zu den beiden vorangegangenen Zielsetzungen - nicht mit spezifischen Innovationselementen, sondern mit der umfassenden Lernfähigkeit des

kommunalen Bildungssektors und damit mit der zur Verfügung stehenden Struktur, mittels der Lernen und das heisst hier Innovieren möglich und realisierbar wird. Dort, wo es in den behandelten thematischen Bereichen um den Einsatz fundamentaler Strategien ging, wo strukturelle Bedingungen zur Diskussion standen, dort ging es wie bereits damals angedeutet - um Lernmöglichkeiten, welche Zugänge öffnen oder schliessen konnten. Insofern werden hier in dieser thematischen Abhandlung Gemeinsamkeiten festzustellen sein.

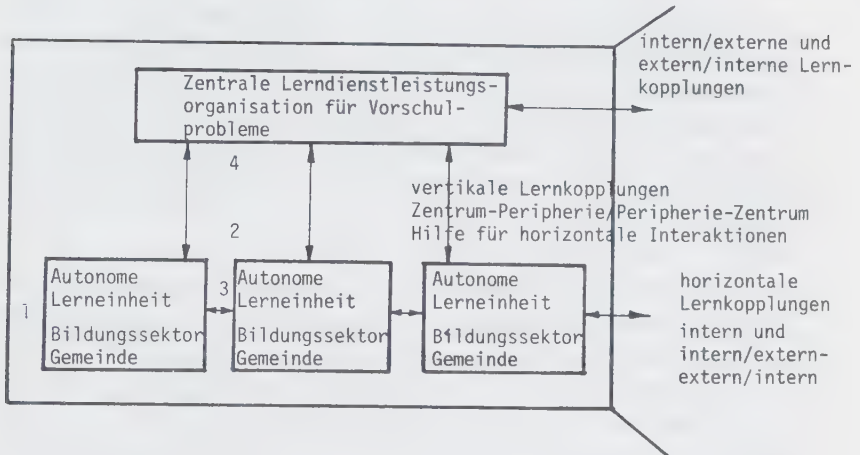
Eine optimale Lernstruktur in einem zentralistisch/dezentralisierten System, wie es der Kanton Aargau darstellt, würde nach unseren grundlegenden Prinzipien dann bestehen, wenn:

1. die peripheren geopolitischen Einheiten eine ihren besonderen Charakteristiken Rechnung tragende Lernkapazität aufweisen und
2. diese Kapazitäten relativ homogen sind, das heisst, unabhängig vom Kontext bestimmte Mengen von Innovationen durchführen können und dazu

3. horizontale Kopplungen zwischen den Einheiten vorhanden sind, welche Diffusionen von Innovationen im Gesamtsystem unterstützen und schliesslich

4. zentrale Dienstleistungsorgane das gesamte Lernen garantieren. Diese letzteren Organe reduzieren die Komplexität der geopolitischen Einheiten untereinander, in dem sie als zentrale Relaisstationen dienen, Lernerfahrungen rezipieren, speichern und wieder verteilen. Sie können dadurch Lernprozesse im System initiieren, sie können durch temporäres Zurverfügungstellen von Lernergänzungsstrukturen auch Lernvorgänge garantieren. Ganz wesentlich ist aber ihre Aufgabe, mit systemexternen Informanten wechselseitig in Verbindung zu stehen, um auch externe Erfahrungen zu instrumentalisieren und interne Erfahrungen umgekehrt nach aussen zu transportieren. Zusammengefasst würde diese zentrale Lerndienstleistungsorganisation Lernen in der Peripherie unterstützen, Effekte davon intern diffundieren lassen und Zugänge zu externen Lernmöglichkeiten eröffnen.

Schema 41 Lernstruktur im Vorschulbildungssystem des Aargaus



Die Informationskanäle zwischen den verschiedenen internen und externen Einheiten müssen institutionalisiert sein. Es braucht dazu also verschiedene Formen von Kontaktmöglichkeiten, von Kreisschreiben bis zu Tagungen.

Die vier strategischen Lokale des Gesamtzieles Homogenisierung der allgemeinen Lernkapazität von kommunalen Schulbereichen: 1. Spezifische Lernorganisation in den geopolitischen Einheiten, 2. Homogenisierung dieser Lernorganisationen, 3. Kopplungen zwischen den Einheiten im System in institutionalisierter Weise und 4. Zentrale Dienstleistungsinstanz, welche internes Lernen durch Schaffung und Aufrechterhaltung von internen und externen Kopplungen garantieren hilft, werden in den folgenden Abschnitten genauer besprochen.

1. Aktionskomplex

Autonome kommunale Lernorganisationen

Im Rahmen eines dezentralisierten Bildungssystems, das nicht zu grosse Heterogenitäten zwischen den dezentralen Einheiten entstehen lassen will,

muss dafür gesorgt werden,dass diese Einheiten relativ ähnliche Lernstrukturen aufweisen,damit an möglichst vielen Orten gleichzeitig innoviert werden kann.Will man die Leistungsfähigkeiten dieser Lernstrukturen beschreiben,so würde dies zur Charakterisierung führen,nach der sie 1.zeitlich rasch,2.kommunaladäquat,3.elaboriert in der Ausführung und 4.offen in der Eigenentwicklung Innovationen durchführen müssen.Was bedeuten diese vier erwähnten Merkmale im einzelnen?

Zeitlich rasche Innovationen

Wenn die einzelnen Adoptionsschritte von den Gemeinden unterschiedlich schnell vorgenommen werden,kommt es zu time lags,welche zusammen mit den aus gesamtstrukturellen Bedingungen der Gemeinde herrührenden zeitlichen Verzögerungen die Heterogenität noch verstärken.Sollen nun die Innovationen unabhängig von den Entwicklungen der Gemeindestrukturen möglich werden,so drängt sich eine Art temporäre Entkopplung des Bildungssektors von der Gesamtgemeinde auf.Durch zentral gesteuerte Innovationshilfen wird der Bildungssektor in seiner Kapazität derart verstärkt,dass er innovieren kann.Diese Entkopplung hat nun aber zur Konsequenz,dass für diese Zeit die kommunale Kontrolle über den Bildungssektor nicht mehr gleich aufrecht erhalten werden kann.Diese sich anbahnende Legitimitätskrise kann nur vereitelt werden,indem der Informationsfluss aus dem Bildungssektor in die Gesamtgemeinde verstärkt wird.Vereinfacht gesagt:Energetische Loskopplung wird komplementär begleitet durch intensivierte informatorische Kopplung.In diesen Fällen wirkt sich auch der generelle Widerspruch im heutigen öffentlichen Leben aus,nach dem formale politische Zuständigkeit und inhaltlich politische Kompetenz immer mehr auseinanderklaffen.Eine Legitimationsproblem im Vorschulbildungsbereich kann deshalb nur durch eine vermehrte informatorische Oeffnung und damit Steigerung der inhaltlichen bildungspolitischen Kompetenz abgebaut werden.

Kommunaladäquate Innovation

Die Innovationselemente,welche hier als Abstrakta verwendet werden,

brauchen bei jeder Konkretisierung eine Spezifikation. Kindergärten werden in den meisten Gemeinden auf deren Bedürfnisse zugeschnitten konstruiert. Wenn diese Spezifikationen nicht gemischt werden, und das ist überall dort der Fall, wo einfach ein Kindergartentyp für alle, auch unterschiedlichen Gemeinden geschaffen wird, so sind Spannungen struktureller Art nicht zu vermeiden. Spezifikation meint im Grunde genommen zweierlei: Einmal eine Rücksichtnahme auf den Kontext, dessen Eigenarten dann aber auch eine Vorbereitung gerade dieses Kontextes auf die Innovation. Spezifikationen können und sollen demnach am Innovations-element und/oder am Innovationskontext vollzogen werden. Kenntnisse über die Umgebung des zukünftigen Kindergartens, welche seine organische Installation erlauben, sind vor allem dann wichtig, wenn die Innovation von zentralen Instanzen initiiert und realisiert wird.

Elaboriertheit der Adoption

Eine vollständige, autonom durchgeführte Adoption von Innovationen bedingt eine Menge von einander notwendig folgenden Aktionsschritten. Eine rationale Durchführung der Wahrnehmung von externen Elementen, ihre Evaluation und Selektion und schliesslich ihre Implementation bedingt einen planungstechnischen Aufwand an Mitteln und Personal. Werden diese Schritte nicht elaboriert durchgeführt, so wird die Wahrscheinlichkeit grösser, dass Konflikte in den Phasen der Entwicklung und des Unterhaltes entstehen.

Offenheit der Innovation gegenüber Entwicklungen

Eine Innovation, wie sie der Kindergarten darstellt, sollte nicht einfach starr und entwicklungsunfähig in einen sich permanent verändernden kommunalen Kontext einbezogen werden. Sie muss derart konzipiert sein, dass sie sich Entwicklungen passiv und aktiv anpassen kann. Die Eigenschaften der Wandelbarkeit bedingen bestimmte verfügbare Entwicklungsressourcen. Sie betreffen vor allem - wenn es sich nicht um eigentliche Kapazitätserweiterungen und darum um Neubauten und Neuimmobilien handelt - Vorschulbildungs-Know-how. Es müssen Personen vorhanden sein, welche im Stande sind, kompetent

die Innovationsszene im Vorschulbereich wahrzunehmen, Evaluationen durchzuführen, Selektionen zu treffen und Implementationen als Kontrollorgane zu begleiten. Dieses Personal ist in den meisten Gemeinden nicht vorhanden. Zu oft werden die massgebenden Personen entsprechend der Parteizugehörigkeit und partikulärer Interessen gewählt. Die kommunalen Organe können diese innovationsgarantierenden Leistungen nur erbringen, wenn sie eine aufgabenspezifische Ausbildung erhalten. Für diese Ausbildung wäre nun-entsprechend dem Homogenisierungskonzept- die zentrale staatliche Dienstleistungsstelle zuständig.

2. Aktionskomplex

Homogene allgemeine Lernfähigkeit der kommunalen Vorschulbereiche

Das zweite Postulat, welches die Vereinheitlichung der kommunalen Lernkapazitäten in den jeweiligen Bildungssektoren anstrebt, sieht sich einmal mit der ungünstigen Tatsache konfrontiert, dass die zugeordneten geopolitischen Kontexte und damit die Handlungsrandbedingungen sehr heterogen sind. Es kann vorderhand- das heisst so lange keine fundamental gesteuerte Entwicklung der geopolitischen Einheiten Ungleichheit abzubauen vermag- nur eingelöst werden, indem die schwächeren kommunalen Bildungssektoren mittels einer kantonsinternen Ressourcenumschichtung kurzfristig unterstützt werden. Installation und Aufrechterhaltung dieser personellen, materiellen und informatorischen Lerninfrastrukturen werden von zentralen Dienstleistungsorganen (Kompensationsorgane) bewerkstelligt. Sie können- wie bereits erwähnt- Personal schulen, didaktische Materialien zur Verfügung stellen und Zugänge zu Informationen des Vorschulbereichs öffnen und erschliessen (organisierte Kontaktherstellung). Legitimiert wird alles begleitet durch Informationskampagnen in den geopolitischen Einheiten.

3. Aktionskomplex

Horizontale Interaktion zwischen den peripheren geopolitischen Einheiten

Neben den bereits behandelten vertikalen Interaktionen zwischen Zentrum und Peripherien zu Gunsten homogenisierender Steuerungen, sind die horizontalen Interaktionen zwischen den geopolitischen Ein-

heiten als komplementäre Steuerungseinrichtungen ebenfalls wichtig. Die beide Richtungen berücksichtigende Interaktionsstruktur kann bestimmte Gleichgewichtsfunktionen übernehmen:

1. Die horizontale Interaktion bietet eine Basis für mögliche Gegenmacht zur Zentrale im Kanton. Sie schafft eine notwendige Voraussetzung für Solidarisierung. Sie erlaubt den Einheiten auch Aktionen der Zentrale gegenüber peripheren Einheiten zu vergleichen und wechselseitig zu interpretieren. Damit entfällt die Möglichkeit einer Divide-et-impera-Politik der zentralen Organe.
2. Horizontale Begegnungsmöglichkeiten der Gemeinden sind auch wechselseitige Lernmöglichkeiten. Vergleichendes Lernen wird möglich, rasche Diffusion von Innovationselementen ebenfalls.

Für diese horizontalen Kopplungen lassen sich verschiedene soziale und institutionalisierte Formen entwickeln. Zum Teil sind sie in Ansätzen bereits vorhanden, dienen aber eher standespolitischen, expressiven Funktionen. Wesentlich scheinen mir gemeinsam organisierte Ideenbörsen, Erfahrungsverarbeitungen und Weiterbildungsanlässe, das heisst gezielten Lernveranstaltungen instrumenteller Art. Formation, Organisation und Artikulation von peripheren Interessen müssen aber auch von hier aus ihren Weg finden können.

4. Aktionskomplex

Zentrale Dienstleistungsorgane als Lernhilfen

Die bereits mehrmals erwähnte zentrale Lerndienstleistungsorganisation sollte als eigentliches Informationssteuerungs- und Ressourcenumschichtungsorgan die Konstruktion und Instandhaltung kommunaler Lerneinheiten im Bildungssektor im Sinne einer Vereinheitlichung anstreben. Bei der vorhandenen Menge von geopolitischen Einheiten ist ein zentraler Informationsaufnehmer, -speicher und -verteiler als ein energetischer Transformator im weitesten Sinne gezwungen, eine möglichst grosse Systemperspektive zu haben. Er darf aber trotz seiner organisatorischen Kompetenz und Macht nicht eine Eigendynamik entwickeln, welche den Lerninteressen der abhängigen Gemeinden entgegen wirkt. Seine gesellschaftliche Kontrolle ist also unbedingt

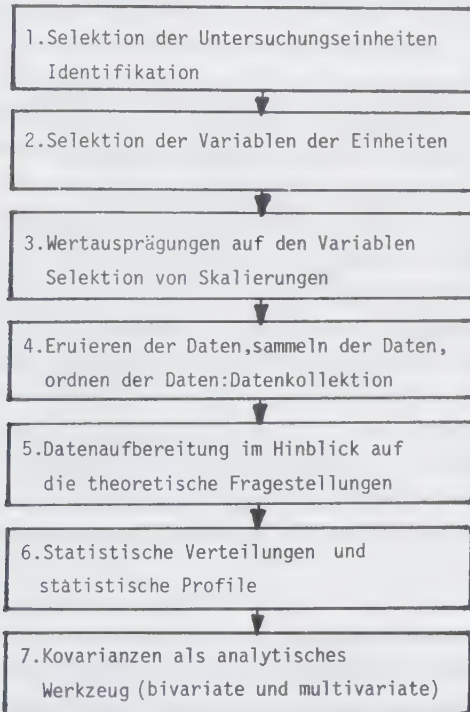
notwendig. Welche genaueren Funktionen hätte nun eine solche Dienstleistungsorganisation?

- a) Dienstleistungen beim Aufbau von Vorschulinstitutionen und beim Aufbau von kommunalen, vorschulspezifischen Lernstrukturen: Personalschulung, Informationsverarbeitung und -zustellung, institutionalisierte Beratung theoretischer und praktischer Natur, materielle Unterstützung, Aufklärungsaktionen in der Gemeinde, Schaffung von Kontakten zu andern vorschulspezifischen Dienstleistungsstellen.
- b) Dienstleistungen bei der Aufrechterhaltung von Vorschulinstitutionen und bei deren Entwicklung im Verlaufe der Zeit. Personelle Weiterbildung, Verschaffung von Zugängen zu möglichen neuen Innovationen, Hilfeleistung bei internen und intern/externen Konflikten.
- c) Als institutionelles Verbindungsorgan verknüpft sie externe vorschulspezifische Institutionen (Hochschulen, Forschungsstellen, praktische Einrichtungen, Bibliotheken, Kongresse usw.) mit den kantonsinternen Lerneinheiten und formuliert deren Anliegen zu Handen der externen Instanzen.
- d) Kontrolle der Zugänge von Vorschulkindern zu Vorschulinstitutionen mit dem Ziel ihrer permanenten Homogenisierung. Das bedeutet eine Neutralisation aller sozioökonomischer, geopolitischer und ethnologischer Heterogenisierungseffekte mit Hilfe der zuständigen politischen Instanzen.
- e) Die Dienstleistungsstelle hätte auch eine Art synoptische Funktion. Das würde bedeuten, dass sie eine fortwährende Uebersicht über die Vorschulsituation im Aargau schaffen würde (statistische Aufgabe) und zwar für die Vielzahl von möglichen Interessenten (politische Behörden, wissenschaftliche Institute, Erziehungsdepartement usw.). Auf dieser empirischen Basis könnten alle vorschulbildungs-politischen Massnahmen ergriffen werden, und es würde eine Garantie bestehen, dass auf realen Annahmen aufgebaut werden könnte.
- f) Die Ressourcenausgleichsfunktion mit allen ihren notwendigen Instrumenten (Aggregations- und Distributionsschlüssel, Verwendungskontrolle usw.).

METHODOLOGISCHE ASPEKTE DER ARBEIT

Hier in diesem Arbeitsteil sollen ganz summarisch diejenigen Probleme zur Diskussion gestellt werden, welche sich im Verlaufe der notwendigen methodologischen Manipulationen ergeben haben. Das verwendete Ordnungsprinzip lehnt sich an einen paradigmatischen methodischen Vorgang an, der für alle Arbeitsaspekte konstituierend war.

Schema 42



1. Identifikation und Selektion der Untersuchungseinheiten

Die sozialen Einheiten, welche sich im Objektbereich dieser Arbeit befinden lassen sich auf drei Ebenen lokalisieren: 1. Einheiten auf der individuellen Ebene: Schüler, Lehrer, Inspektoren usw. 2. Einheiten auf der organisatorisch-institutionellen Ebene: Klassen, Schulen, Familien, Schulpflegen. 3. Einheiten auf der organisatorisch-geopolitischen Ebene: Gemeinden, Bezirke. Bei einer wissenschaftlichen Abbildung von sozialen Einheiten stellen sich zwei zentrale pragmatische Probleme: Identifikation und schliesslich darauf aufbauend die Selektion von Einheiten.

Identifikation

Hier geht es um ein auf einer Menge von zugeordneten distinktiven Merkmalen beruhenden Zuordnungsverfahren, welches erlaubt, aus der Gesamtmenge aller wahrgenommener sozialen Einheiten diejenigen sozialen Einheiten herauszusuchen und wiederzuerkennen, welche für die Untersuchung von Interesse sind. Auf allen drei erwähnten Ebenen konnte mit Einheiten gearbeitet werden, welche sich aus bestimmten immanenten Merkmalen heraus relativ einfach lokalisieren und identifizieren liessen. Wesentlicher Grund für diese relativ grosse Einfachheit war die eindeutige, formal elaborierte Zuschreibung der Gesellschaft von Merkmalen für die Einheiten. Ein ergänzender Grund kam dabei noch hinzu: Grenzüberschreitende Bewegungen von Personen unklarer Natur und damit soziale Fluktuationen gibt es in den beobachteten Einheiten im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Einheiten (vor allem ökonomische) relativ wenige. Fusionen und auch Segregationen gibt es nicht viele.

Selektion

Einige günstige und notwendige Bedingungen erleichterten die sonst in anderen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen relevante Frage der Selektion von sozialen Einheiten. Zum einen war der Objektbereich überschaubar und quantitativ erfassbar. Gleichzeitig waren die identifizierten Einheiten relativ zugänglich. So gab es keine Repräsentationsprobleme. Im Hinblick auf den pragmatischen Arbeitsbereich und da wieder im Hinblick auf die Zielgruppe Bildungspolitikern drängte sich eine statistische Bearbeitung des Problems auf, welche - wenn immer möglich - auf wissenschaftlich-wahrscheinlichkeitstheoretische Verfahren und damit Reduktionen verzichtete.

2. Selektion der Variablen

Die verwendeten Variablen hatten öffentlichen Charakter, das heisst das sie zum einen in irgend einer Form objektiviert und zum andern mehr oder weniger direkt zugänglich waren, ohne dass besondere Aeusserungen auslösende Stimuli verwendet werden mussten. Im weitern waren sie relativ permanent in ihren Ausprägungen (meist ein Jahr Intervall im Minimum). Ihre Wahrnehmung durch die objektivierenden Instanzen (Departement, Statistisches Amt usw.) entsprach im weitesten Sinne der Wahrnehmung durch wissenschaftliche Instanzen, so dass Umsetzungen, Indexbildungen und Ergänzungen selten vorgenommen werden mussten. Inhaltliche und formale Selektionsprobleme gab es vor allem in der Untersuchung über die Adoptionsdeterminanten der Innovation Kindergarten. Hier vollzog sich die Selektion in zwei prinzipiellen Prozessen, in einem theoretisch und in einem empirisch bedingten. Im theoretischen Ablauf geschah eine Selektion auf Grund eines persönlichen theoretischen Vorverständnisses über mögliche unabhängige Variablen, welches sich zum Teil induktiv aus Beobachtungen am Objekt selbst zum Teil aber auch aus der Verarbeitung objektangiegender Literatur konstituierte. Die Menge der filtrierte Variablen wurde darauf in einem zweiten Selektionsschritt reduziert, welcher als Processing Schritt bezeichnet werden kann. Bei der durch eine EDV-Einheit vollzogenen schrittweisen Regression werden sukzessive Variablen eruiert, welche relativ stark mit der abhängigen Variablen assoziiert sind und darauf kombiniert auf ihre Wirkungen hin untersucht. So erfolgt eine Selektion der vorhandenen Variablen auf empirischem Wege. Für den Operator besteht dabei allerdings die Möglichkeit, eigene Kombinationen zu initiieren. Aus pragmatischen Gründen muss die Zahl der Gleichungselemente in der Funktion schliesslich auch noch sinnvoll quantitativ beschränkt werden. Ganz am Rande muss vielleicht auch noch erwähnt werden, dass bei den EDV-Programmen (hier ***STATPACK II) die Datenmatrizen beschränkt sind und nur durch Zusatzprogramme Kapazitätserweiterungen möglich sind. Hier stellt sich dann das Problem der Beobachtungs- oder Variablenbeschränkung (Spalten, Kolonnen).

3. Wertausprägungen auf den Variablen: Skalierungen

Als letztem Element der empirischen Matrizen wenden wir uns nach den Einheiten und den Variablen den Werten zu. In den meisten und wesentlichsten Fällen der Arbeit versuchte ich mit Wertausprägungsmustern oder Skalierungen auf den Variablen zu arbeiten, welche gleiche Intervalle, hierarchischen Charakter und einen 0-Punkt aufwiesen. Einzig in den grob gehaltenen Schichtungsordnungsmustern musste ich mit relativ unelaborierten, nicht rationalen Skalen, das heisst mit Trichothomisierungen arbeiten. In ihnen stellte sich dabei das Problem der definitorischen Wertabgrenzungen (Ober-, Mittel- und Unterschicht). Die Abgrenzungen lassen sich prinzipiell nominell oder real bewerkstelligen. Nominal durch eine Distinktion inhaltlicher Art (Berufe, Bildung, Position, Nationalität), welche unabhängig von daraus generierbaren quantitativen Verteilungen ist. Real auf zwei Arten: Erstens durch die Basis der Einheitsfrequenzen auf der Variablen. Hier werden klar ersichtliche empirische Verteilungsgruppen (verschiedene Gipfelwerte und/oder verschiedene Talwerte) Anlass zu definitorischen Zuordnungen. Beispiel waren die aargauischen Bezirke auf den als zentral erachteten geopolitischen Variablen (geopolitischer Index). Zweitens auch durch eine Homogenisierung der Frequenzgruppen. Die Gesamtmenge der Einheiten wird durch die Anzahl der verwendeten nominalen Einheiten dividiert. Generell wurde dabei immer versucht, entsprechend den statistischen Operationen Skalierungen zu finden: Rationalskalen bei der Regression als Notwendigkeit. Ordinalskalen bei den einfachen Häufigkeitsvergleichen (Histogramme).

4. Eruiieren der Daten, Sammeln der Daten und Datenkollektion

Beim Auffinden der notwendigen objektivierten Daten zeigten sich zwei wesentliche Schwierigkeiten, die selbst wieder eine Konsequenz der relativen Irrelevanz des Vorschulbildungssektors im staatlich/kommunalen Bildungssektor sind: Niedriger Zentralisierungsgrad und kurzes historisches Speicherintervall. Es gibt im Kanton zur Zeit noch keine zentrale Stelle (Erziehungsdepartement, Statistisches Amt usw.),

welche systematisch, umfassend und zeitlich konstant Ereignisse und Daten im dezentralisierten Vorschulsektor aggregieren. Die andern nachfolgenden Schulstufen und Schultypen sind viel genauer erfasst. Sie erscheinen auch in den beiden wesentlichsten öffentlichen Werken im kantonalen Bildungsbereich: Schulstatistik und Rechenschaftsbericht des Erziehungsdepartementes, während dem der Kindergartenbereich bei beiden ausgespart ist, obschon alle Bereiche der dezentralisierten geopolitischen-bildungsspezifischen Struktur unterliegen. Aus diesem Grunde mussten Kanäle zu den einzelnen, Vorschulinstitutionen führenden Gemeinden (141) geschaffen werden. Dies geschah mittels eines relativ allgemein gehaltenen Erhebungsbogens, welcher zuerst in vier unterschiedlichen Gemeinden ausgetestet worden war. Zielinstanz des Bogens war die offizielle Schulbehörde in allen Gemeinden (Schulpflege). Um den Rücklauf zu verstärken, wurde der Erhebungsbogen von einem Brief begleitet, welcher Sinn und Zweck erläuterte und zugleich eine grundsätzliche Autorisierung durch Wissenschaft (Pädagogisches Institut der Universität Zürich) und durch die politische Behörde (Erziehungsdepartement des Kantons Aargau) mit in sich einschloss. Zwei Monate nach dem Versanddatum war ein Rücklauf von ca. 75% erreicht. Durch zwei weitere Hinweis- und Bittschreiben konnte er schliesslich auf ca. 95% gesteigert werden. Bei der Restmenge (vor allem ganz kleine Gemeinden) konnte erst durch einen direkten persönlichen Besuch die Erhebung vollzogen werden. Die zweite grosse Lokalisierungsschwierigkeit ergab sich durch das äusserst kurze historische und objektivierte Bewusstsein im Vorschulsektor. Schülerzahlen, Lehrpersonal, Schulrückstellungen waren meist nur gerade für die vergangenen letzten Jahre vorhanden. Alles andere war privatisiert. Erst direkte Kontakte mit älteren Verwaltungs- und Lehrpersonen konnten auch frühere Daten erfassbar machen. Einzig die Finanzen waren überall relativ leicht erhältlich, weil sie in den Gemeinderechnungen notwendigerweise umfassend unter Bildungsausgaben vorhanden sind. Es scheint aber als Konsequenz der vielfältigen Relevanzklärungen für den Vorschulbereich – auch im staatlich/kommunalen Datenerhebungsbereich eine Veränderung sichtbar zu sein: Die Kindergärten erscheinen sukzessive auch in statistischen Berichten.

5. Datenaufbereitung

In den vorangegangenen Kapiteln ging es darum, die Datenmatrizen im Hinblick auf alle drei Dimensionen 1. (Einheit, Variable und Wert) zu vervollständigen. Erst jetzt können die Daten zur statistischen Verarbeitung herangezogen werden. In der Arbeit gab es variablen-, einheits- und variablen-einheits-kombiniertzentrierte Analysen. In den variablenzentrierten Zusammenstellungen traten vor allem Histogramme (Nominalskalen) und Frequenzpolygone (Intervallskalen) auf, wobei bei den ersteren neben horizontalen auch kreisförmige verwendet wurden. Bei denjenigen Verteilungen, welche mit Prozentangaben versehen worden sind, stellten sich in ganz wenigen Fällen Probleme der zu geringen absoluten Mengen. Neben den variablenzentrierten Aufstellungen gab es auch einheitszentrierte. Die Profildarstellungen wurden in erster Linie für historische Entwicklungen von Einheiten (geopolitische) verwendet. Damit bestimmte Einheiten auf verschiedenen Variablen in der Entwicklung miteinander erfasst werden konnten, mussten selten auch Standardisierungen angewendet werden. Die Steigungsfunktionen unterschieden sich dabei um dekadische Koeffizienten. In der Innovationsuntersuchung kam zuletzt auch eine kombinierte Form der beiden vorangestellten Teilformen vor, welche multivariate Zusammenhänge aufdecken sollte. Hier waren die Aufbereitungsarbeiten am grössten, nicht zuletzt auch deswegen, weil die anschliessende Verarbeitung mit einer EDV-Anlage stattfand. Die 241 Beobachtungen (Spalten) und die 27 Variablen (Kolonnen) mussten zu Händen des operativen Instrumentes auf Magnetkarten gebracht werden. Da diese eine begrenzte Kapazität aufwiesen, war es unmöglich, pro Spalte alle Variablen berücksichtigen zu können. So konnten denn jeweils zusammen mit der abhängigen Variablen das eine Mal 14 und das andere Mal 12 unabhängige Variablen pro Kartenstreifen Berücksichtigung finden. Die verwendeten Variablen besaßen mit einer Ausnahme (Wachstum der Gemeinden) immer positive Werte, so dass keine Nullpunktverschiebungen notwendig waren. Auch hier wurden, wie in der ganzen übrigen Arbeit - wenn immer möglich - Prozentangaben mit einer Stelle hinter dem Komma verwendet. Die Daten wurden auf Magnetkarten geschrieben, um das Einlesen zeitlich zu verkürzen, fehlerfrei zu gestalten und Terminal-Anschlusszeit zu gewinnen.

6.Statistische Verteilungen und statistische Profile

In der Menge der graphischen Darstellungen kamen vor allem variablen-, einheits- und variableneinheitskombinationszentrierte Analysen vor. Bei den variablenzentrierten oder vertikalen Darstellungen werden die Werte der verschiedenen statistisch erfassten Einheiten(Gemeinden, Bezirke,Schichtgruppen usw.) als Beobachtungen auf einer oder mehreren Variablen gezeigt.Dies kann absolut oder in Prozenten realisiert werden.Entsprechend den vorhandenen Skalierungsniveaus sind Histogramme (Ordinalskalen) oder Frequenzpolygone(Intervallskalen),die letzteren vor allem in zeitlichen Entwicklungen,als graphische Resultate realisiert worden.Die Prozentangaben erfüllen meist(mit einer Ausnahme:Inspektionspersonal)die Forderungen nach 1. der grossen Anzahl und 2.der sinnvollen Genauigkeit(1.Stelle hinter dem Komma).Bei den einheitszentrierten oder horizontalen Analysen werden die Einheiten-in der Arbeit vor allem geopolitische- mit ihren zugeordneten Wertausprägungen auf verschiedenen Variablen in Profilen geordnet.Dieser Darstellungstyp wurde nur einmal bei der geopolitischen Schichtkonstruktion zu einer Indexbildung angewendet,indem die einzelnen Einheiten in den Rangfolgen auf allen drei Indexelementen zur Abbildung gelangten.Zum dritten kamen aber auch Kombinationen der beiden Zentrierungen zum Zuge.Dies vor allem dann, wenn verschiedene Einheiten zu verschiedenen Zeiten mit ihren spezifischen Wertuordnungen dargestellt wurden.Für die bivariaten und multivariaten Analysen sind variablenzentrierte Aufbereitungsmatrizen notwendige Zwischenschritte für die sich daran anschliessenden statistischen Operationen.

7. Kovarianzen

Drei wesentliche Verfahren wurden im Rahmen dieser Arbeit verwendet, um kovariante Zusammenhänge zwischen zwei und mehreren Variablen zu eruieren: a) Korrelation, b) schrittweise multiple Korr. und c) multiple Korr. Das erste Verfahren diente mitunter als Informationsbasis für die Selektion von Variablenpaketkombinationen im zweiten und dritten Verfahren. Alle Rechnungen wurden mit einfacher Festkomma-resp. Gleitkommaarithmetik durchgeführt. Im folgenden werden kurz die verwendeten formalen Operationsschritte beider erwähneter Verfahren aufgeführt.

a) Korrelation

Dieses Programm berechnet für eine Menge von $m(=2)$ Variablen die zugehörige Korrelationsmatrix ($m \times m$). Es sei x_{ij} der i -te Beobachtungswert der j -ten Variablen ($i=1,2,\dots,n$ und $j=1,2,\dots,m$). Die folgenden Formeln wurden zur Berechnung der Korrelationskoeffizienten benutzt:

* Summe der Kreuzprodukte der Abweichungen

$$S_{jk} = \sum_{i=1}^n (x_{ij} - x_{1j})(x_{ik} - x_{1k})$$

$$= \frac{\sum_{i=1}^n (x_{ij} - x_{1j}) \sum_{i=1}^n (x_{ik} - x_{1k})}{n}$$

* Korrelationskoeffizienten

$$r_{jk} = \frac{S_{jk}}{\sqrt{S_{jj}} \cdot \sqrt{S_{kk}}}$$

für $j, k=1, 2, \dots, m$.

b) Schrittweise multiple Regression

Es bezeichnen - n = Anzahl der Beobachtungsreihen

- x_{ij} die j -te Beobachtung der i -ten Variablen
- $\bar{x}_i = (\sum_{j=1}^n x_{ij})/n$ den Mittelwert der i -ten unabhängigen V.
- $\bar{y} = (\sum_{j=1}^n y_j)/n$ den Mittelwert der abhängigen Variablen

- Für jedes x_j , das noch nicht in die Regression aufgenommen wurde und das nicht aus der Regression ausgeschlossen wurde, werden die folgenden Größen berechnet:

$$a_{ij} = \sum_t (x_{it} - \bar{x}_i)(x_{jt} - \bar{x}_j),$$

$$a_{jy} = \sum_t (x_{jt} - \bar{x}_j)(y_t - \bar{y}),$$

$$C_j = \frac{a_{jy}^2}{a_{jj}}$$

- Es wird sodann diejenige unabhängige Variable in die Regression aufgenommen, die das grösste C_j ergibt. $S_i = \max C_j$ bestimmt die im i -ten Schritt reduzierte Summe der Quadrate.

Der Anteil von S_i an der Gesamtsumme der Abweichungsquadrate beträgt

$$p_i = S_i / S_{yy} \text{ mit } S_{yy} = \sum_{j=1}^n (y_j - \bar{y})^2.$$

- Die kumulierte Summe der Reduktion beträgt

$$S_{\text{kum}} = S_{\text{kum}} + S_i.$$

- Der kumulierte Anteil ergibt sich zu

$$p_{\text{kum}} = p_{\text{kum}} + p_i.$$

- Der berechnete F-Wert für die im i -ten Schritt aufgenommene Variable beträgt

$$F = \frac{S_i}{(S_{yy} - S_{\text{kum}}) / (n - i - 1)}$$

- Der multiple Korrelationskoeffizient beträgt

$$R = \sqrt{p_{\text{kum}}}$$

- Der korrigierte multiple Korrelationskoeffizient bei Berücksichtigung der Freiheitsgrade ergibt sich aus

$$R_c = \sqrt{1 - (1 - R^2)(n - 1) / (n - i)}$$

- Der berechnete F-Wert für die Varianzanalyse des i -ten Schrittes ist

$$F = \frac{S_{\text{kum}} / i}{(S_{yy} - S_{\text{kum}}) / (n - i - 1)}$$

- Der Restfehler beträgt

$$s_y \cdot 12 \dots i = \sqrt{\frac{S_{yy} - S_{kum}}{n-i-1}}$$

- und bei Berücksichtigung der Freiheitsgrade

$$s'_{y \cdot 12 \dots i} = s_y \cdot 12 \dots i \cdot \sqrt{(n-1)/(n-i)}$$

- Die Berechnung der Regressionskoeffizienten erfolgt rekursiv nach den Formeln

$$b_i = g_{iy}$$

$$b_{i-1} = g_{i-1,y} - b_i \cdot g_{i-1,i}$$

$$b_{i-2} = g_{i-2,y} - b_i \cdot g_{i-2,i} - b_{i-1} \cdot g_{i-2,i-1}$$

usw. wobei die g_{ik} sich aus den a_{ij} berechnen

- Das absolute Glied beträgt

$$b_0 = \bar{y} - \sum_{k=1}^i b_k x_{ji}$$

mit denjenigen x_{ji} , die in die Regression aufgenommen wurden.

- Ferner werden berechnet

*die Standardabweichung der Regressionskoeffizienten

$$s_{b_j} = \sqrt{a_{jj} \cdot s_y \cdot 12 \dots i}$$

*die t-Werte für die Regressionskoeffizienten

$$t_j = \frac{b_j}{s_{b_j}}$$

*die Beta-Gewichte (=standardisierte Regressionskoeffizienten)

$$\beta_j = b_j \frac{s_j}{s_y}$$

mit den Standardabweichungen s_j und s_y

c) Multiple Regression

Dieses Programm passt wie die Schrittweise Regression den gegebenen Beobachtungen eine lineare Gleichung der Form

$$y = b_0 + b_1 x_1 + b_m x_m$$

einer abhängigen Variablen y und m unabhängigen Variablen $x_1, x_2, \dots, x_m$ an. Im folgenden sind die g_{ij} analog wie bei der schrittweisen Regression definiert. Die Regressionskoeffizienten werden dann wie folgt berechnet:

$$b_m = g_{my}$$

$$b_{m-1} = g_{m-1,y} - b_m g_{m-1,m}$$

$$b_{m-2} = g_{m-2,y} - b_m g_{m-2,m} - b_{m-1} g_{m-2,m-1}$$

usw.

$$\text{Das absolute Glied beträgt } b_0 = \bar{y} - \sum_{j=1}^m b_j \bar{x}_j$$

Die Summe der Abweichungsquadrate auf der Regression beträgt

$$SQAR = \sum_{j=1}^m b_j S_{jy}$$

und die Summe der Abweichungsquadrate um die Regression ist

$$SQR = S_{yy} - SQAR$$

Ferner werden berechnet

-multipler Korrelationskoeffizient

$$R = \sqrt{\frac{SQAR}{S_{yy}}}$$

-multipler Korrelationskoeffizient bei Berücksichtigung der Freiheitsgrade

$$R = \sqrt{1 - (1 - R^2) \frac{(n-1)}{(n-m)}}$$

-Restfehler

$$s_y \cdot 12 \dots m = \sqrt{\frac{SQR}{n-m-1}}$$

-Restfehler bei Berücksichtigung der Freiheitsgrade

$$s_{y..12..m} = s_{y..12..m} \sqrt{\frac{(n-1)}{(n-m)}}$$

-Standardabweichung der Regressionskoeffizienten

$$s_{b_j} = \sqrt{a_{jj} \cdot s_{y12..m}} \quad \text{für } j=1,2,..m$$

-t-Werte der Regressionskoeffizienten

$$t_j = b_j / s_{b_j} \quad \text{für } j=1,2,..m$$

-Standardisierte Regressionskoeffizienten(Beta-Gewichte)

$$b_j = b_j \frac{s_j}{s_y} \quad \text{für } j=1,2,...m$$

-F-Werte der Varianzanalyse

$$F = \frac{SQAR/M}{SQUR/(n-m-1)}$$

Unvollständige Intrakorrelationsmatrix der unabhängigen Variablen
Das Programm hatte beschränkte Spalten- und Kolonnenkapazität.

[illegible]

STATISTISCHER ERHEBUNGSBOGEN

PAEDAGOGISCHES INSTITUT
UNIVERSITAET ZUERICH

GEMEINDE.....

BEZIRK

Sofern Sie die genauen Zahlen nicht eruieren können, möchte ich Sie
freundlich bitten, Schätzungen anzustellen und diese mit einem Zeichen(S)
zu versehen.

Frage 1

Wieviele Kindergärten werden zur Zeit(1973) in Ihrer Gemeinde geführt?

.....

In welchen Jahren wurde/wurden die Abteilung/die Abteilungen eröffnet?

.... / / / / / / / / / / / /

Frage 2

Wieviele Kindergartenschüler im Alter von 6 Jahren besuchten den Kindergarten
in Ihrer Gemeinde in den folgenden Jahren?

Gründungsjahr der 1. Abteilung.....

sofern vorhanden: 1944.....

1949.....

1954.....

1959.....

1964.....

1969.....

1971.....

Wieviele Erstklässler traten in den jeweils folgenden Jahren in die Primarschule
Ihrer Gemeinde ein?

Jahr nach Gründungsjahr 1. Abt.....

1945.....

1950.....

1955.....

1960.....

1965.....

1970.....

1972.....

Frage 3

Wie gross waren die von der Gemeinde budgetierten Ausgaben in den Jahren:

	Gemeindegesamtausgaben	Gesamte Schulausgaben (Schulhausbauten exkl.)	Ausgaben für die Kindergärten(ohne Neubauten)
1940	Er.	Er.	Er.
1950	Er.	Er.	Er.
1960	Er.	Er.	Er.
1970	Er.	Er.	Er.

Frage 4

Da in unserem Kanton noch ein Mangel an kantonal diplomierten Kindergärtnerinnen besteht, unterrichten auch ausserkantonale diplomierte Kindergärtnerinnen und Kindergärtnerinnen ohne kantonale und ausserkantonale Diplome.

Wieviele Ihrer angestellten Kindergärtnerinnen sind:

im Kanton Aargau diplomiert.....

ausserkantonale diplomiert

undiplomiert

Frage 5

Wieviele Anmeldungen hatten Sie auf die amtliche Ausschreibung einer Kindergärtnerinnenstelle:

das letzte Mal

das vorletzte Mal.....

Frage 6

Wie gross war die Zahl der angemeldeten Kindergartenschüler im Frühling 1973?

.....

Wie gross war die Zahl der dann wirklich aufgenommenen Kindergartenschüler 1973?

.....

Wohnort (Die deponierten Schriften sind ausschlaggebend.) der befragten Person:Bezirk.....

Es geht um die Auswahl Ihrer zukünftigen Stelle als Kindergärtnerin innerhalb einer bestimmten aargauischen Gemeinde.

Mit Hilfe welcher Person/welcher Personen entscheiden Sie sich/würden Sie sich entscheiden für eine bestimmte Gemeinde?

1. Schritt: Kreuzen Sie bitte das oder die zutreffende/-n Felder an.

2. Schritt: Sofern Sie mehrere Felder angekreuzt haben, nummerieren Sie diese bitte entsprechend ihrer Wichtigkeit im kleinen zusätzlichen Feld unterhalb des grossen Feldes.

Ich entscheide allein	Ich entscheide mit Hilfe meiner Eltern.	Ich entscheide mit Hilfe meines Freundes.	Ich entscheide mit Hilfe einer anderen Senia- rstin.	Ich entscheide mit Hilfe von Freundinnen aus- serhalb des Seniars	Ich entscheide mit Hilfe von Seniartebern.	Ich entscheide mit Hilfe derjeni- gen Kindergärt- nerin, welche die zu- künftige Stelle zur Zeit inne hat.
--------------------------	---	---	---	---	--	---

Frage 2

Es geht hier um die persönliche Orientierung über das offene Stellenangebot für Kindergärtnerinnen im Kanton Aargau.

Wie orientieren Sie sich über die Stellen der Gemeinden?

Hier gibt es nur einen Lösungsschritt. Kreuzen Sie bitte das resp. die Felder an, welche Ihrer Meinung nach zutreffend sind.

Am Samstagmorgen
um 8 Uhr

In der Kie-
der-
gittermen-
zelung

In einem Zeit-
ungen, bitte geben
Sie dieselben an:
.....

Am Samstagmorg-
en

Ich wurde die
Seminarleitung auf
die Stelle aufge-
san gemacht.

Die Gemein-
den haben
direkt mit mir
Kontakt auf.
.....

Anhand von Dri-
ten
geben Sie diese
in der Funktion an:
.....

Frage 3

Es geht um die Eigenschaften derjenigen Gemeinde, welche für Sie - im Hinblick auf eine zukünftige Wahl - am attraktivsten ist ("Wunschgemeinde"). Welche Eigenschaften sind für Sie vor allem ausschlaggebend?

1. Schritt: Kreuzen Sie bitte das oder die zutreffenden Felder an.

2. Schritt: Sofern Sie mehrere Felder angekreuzt haben, nummerieren Sie diese bitte entsprechend ihrer Wichtigkeit wiederum im kleinen Feld unterhalb des grossen Feldes. Siehe Frage 1.

Grösse der Gemeinde ☐	Stadtcharakter der Gemeinde ☐	Kulturelle Angebote der Gemeinde: Theater, Kino, Ausstellungen, Weiterbildungsstätten ☐	Landcharakter der Gemeinde ☐	Landcharakter der Gemeinde mit gleichzeitig guter Erreichbarkeit vom Wohnort aus. ☐	Verkehrslage der Gemeinde (Bahn, Strasse) ☐
Finanzielle Grosszügigkeit der Gemeinde ☐	Dienstleistungen der Gemeinde: Wohnung, Röhre usw. ☐	Neuer Kindergarten mit persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten ☐	Aufgeschlossenheit der Gemeinde gegenüber Meinungsfreiheit (z.B. Schulbehörden) ☐	Persönliche Beziehungen zu Behörden, Kindergärtnerinnen der Gemeinde. ☐	Erreichbarkeit der Gemeinde von Ihrem ursprünglichen Wohnort aus. ☐
Nähe der Gemeinde zu zentralen Personen (Eltern, Freund usw.) ☐	Anderer Attraktivitäten der Gemeinde, bitte erheben Sie diese: ☐	Vorhersehende Konfession in der Gemeinde ☐	Absolutes Praktikum in der Gemeinde/in der Nähe der Gemeinde. ☐		

Frage 4

Es geht hier um den regionalen Standort Ihrer "Wunschgemeinde". In welcher Region müsste Ihre bevorzugte Gemeinde liegen?

1. Schritt: Kreuzen Sie bitte die drei Regionen an, welche für Sie am ehesten in Frage kämen.

2. Schritt: Nummerieren Sie im kleinen Feld die ausgewählten Regionen in der Reihenfolge.

Region Fribourg ☐	Region Seetal/Wymental ☐	Region Freimont ☐	Region Aarau ☐	Region Baden/Dugg ☐	Region Zofingen ☐	Region Zurzach ☐	Region Lenzburg ☐
---	--	---	--	---	---	--	---

STATISTISCHE QUELLEN

- Rechenschaftsberichte des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau
1940-1974
- Schulstatistik des Kantons Aargau 1972 -1975,Hrsg.Statistisches
Amt des Kantons Aargau
- Steuern,Finanzausgleich und Tragfähigkeitsfaktoren nach Gemeinden 1972,
Hrsg.Statistisches Amt des Kantons Aargau
- Kantonale und eidgenössische Volksabstimmungen 1970-1973,Heft 7,Hrsg.
Statistisches Amt des Kantons Aargau
- Grossratswahlen 1973,Hrsg.Statistisches Amt des Kantons Aargau
- Volkszählung Erwerb und Beruf,Heft 9,Hrsg.Statistisches Amt des
Kantons Aargau
- Eidgenössische Volkszählungen,Band Aargau,1940,1950,1960,1970
- Landschaftsstadt Aargau,Statistisches Werk,Hrsg.Schweizerische
Bankgesellschaft,1972
- Deutschschweizer Fernsehen DRS,Programmwirtschaft 1975.Gegenüberstellung
der Soll-Programm-Volumenpläne 1975/1976
- Deutschschweizer Fernsehen DRS,Abteilung Erziehung und Familie,
Ressort Jugend(Frau Doelker-Tobler,Herr M.Bolliger)
- Aargauer Zahlen 1975,Hrsg.Statistisches Amt des Kantons Aargau
- Kantonales Kindergärtnerinnenseminar Brugg(Abschlussklassen 1974/75)
- Kantonaler Kindergärtnerinnenverein(Dr.U.P.Lattmann,Präsident)
- Kantonaler Lehrmittelverlag Aarau(W.Stotz)
- Erziehungsdepartement Sektion Schulbauten/Schulorganisation(P.Märki)
- Erziehungsdepartement Kanzlei(Hr.Suter)
- Statistisches Amt des Kantons Aargau(Herren Dr.Bär,Lerch)
- Kantonale Sammlung kulturentlicher Erlasse
- Kantonale Baustatistik,Hrsg.Statistisches Amt des Kantons Aargau,1973
- Bevölkerungsbewegung ,Hrsg.Statistisches Amt des Kantons Aargau,1973

LITERATURANGABEN

- ALTVATER,E. Materialien zur Politischen Oekonomie des
HUISKENS,E. Ausbildungssektors,Erlangen,1971
- ARBEITSBERICHTE über Planungsmethodik 4 :Entwurfsmethoden in
der Bauplanung,Hrsg.Institut für Grundlagen der
Modernen Architektur,Stuttgart,1970
- BECKER,E. Strategien der Bildungsproduktion,Frankfurt a M,1972
JUNGBLUT,G.
- BECK,A. Erziehung in der Klassengesellschaft.Eine Ein-
CLEMENZ,F. führung in die Soziologie der Erziehung,München,1970
- BENDER,E. Messen,Regeln,Steuern:Grundlagen der Automation,
Frankfurt a M,1972
- BRAYBROOKE,D A strategy of decision:Policy evaluation as a
LINDBLOM,Ch. social process,New York,1967
- EMERY,F.E. Systems thinking,Middlesex,GB,1969
- FORRESTER,J. Industrial Dynamics,Cambridge,USA,1961
- HABERMAS,J. Theorie und Praxis,Frankfurt a M,1971
- HABERMAS,J. Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie,
LUHMANN,N. Stuttgart,Frankfurt a M,1971
- HEINTZ,P. Einführung in die Soziologische Theorie,Stuttgart,
1962
- HEINTZ,P. Ein soziologisches Paradigma der Entwicklung,
Stuttgart,1969
- HEINTZ,P. Vorlesungen Bildungssoziologie Wintersemester 71/72
Universität Zürich
- HEINTZ,P. Soziologie der Schule,Kölner Zeitschrift für Soziologie
und Sozialpsychologie,Hrsg.R.König,Sonderheft 4,1959
- HUEFNER,K. Bildungsplanung,Ansätze,Modelle,Probleme.Texte und
NAUMANN,J. Dokumente der Bildungsforschung,Stuttgart,1971
- MEYLAN,J.GOTTRAUX,M. Schweizer Gemeinden und Gemeindeautonomie,Lausanne,
DAHINDEN,P. 1972

- HURRELMANN,K. Soziologie der Erziehung,Basel/Weinheim,1974
- KLAGES,H. Planungspolitik,Berlin,1971
- KLAUS,G. Wörterbuch der Kybernetik,Bände 1 und 2,
Frankfurt a M,1967
- MC KINLEY,D.G. Social Class and Family Life,Glencoe,USA,1964
- NARR,W.D. Theoriebegriffe und Systemtheorie,Stuttgart,1969
- NEIDHART,L. Vorlesung,Ansätze zur Gemeindesozioologie,Sommer-
semester 1972,Universität Zürich
- OEKONOMISCHE der Familie in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung,
GRUNDLAGEN Gesellschaft für sozialen Fortschritt,Bonn,1959
- RICHTA,R.Hrsg. Richta Report,Politische Oekonomie des 20.Jahr-
hunderts,FRankfurt a m,1970
- RIES,H. Soziale Struktur des Bildungssystems und die
Sozialisation von Talenten,Stuttgart,1971
- RIGGS,F. Administration in Developing Countries,a theory
of prismatic society,Indiana,USA,1968
- ROGERS,E.M. Diffusion of Innovation,New York,1962
- PARSONS,T. Economy and Society.A study in the integration of
SMELSER,N. economy and social theory,London,1956
- PEARLIN,L. Class context and family relations,Boston,1968
- PLOWDON REPORT Eine Untersuchung über das englische Primarschul-
wesen.Deutsche Hrsg. Becker,Roeder,Thomas,Frankfurt a M,
1972
- ROSENBAUM,H. Familie und Gesellschaftsstruktur,Frankfurt a M,1974
- SCHWEIZER RADIO-UND Kind und Fernsehen.Eine Studie über das Fernseh-und
FERNSEHGESELLSCHAFT Freizeitverhalten von Kindern in der Schweiz,Basel,1974
- STEINER,H. Soziale Strukturveränderungen im modernen Kapitalismus,
Berlin,DDR,1971
- TJIADEN,K.H.,Hrsg. Soziale Systeme,Neuwied und Berlin,1971

- TOHIDIPUR,M.,Hrsg. Politische Oekonomie des Bildungswesens,Basel und Weinheim,1974
- TROUILLET,B. Vorschulerziehung in den USA.Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung zum in-und ausländischen Schulwesen,Weinheim,1972
- STEINBUCH,K. Automat und Mensch,Heidelberg,1971
- GEESER,W. Homomorphe und heteromorphe Systeme,internes Paper, Soziologisches Institut der Universität Zürich,1973
- SCHLEICHER,K. Elternhaus und Schule,Düsseldorf,1972
- SCHWARTZMANN,S. International System and the Intra National Tensions : A research report in Bulletin des Soziologischen Institutes der Universität Zürich,Nr.9,1968
- STEINBRUECK,H.M. Die Behördenorganisation im Bereich des aargauischen Bildungswesens,Dissertation, Universität Basel,1968
- WITTVOGEL,K.A. Die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft von ihren Anfängen bis zur Schwelle der Revolution, Frankfurt a m,1972
- ZIFREUD,W. Schulmodelle,Programmierte Instruktion und Technische Medien,München,1968
- ZWISCHENBERICHT Forschungsgruppe Verbände,Soziologisches Institut der Universität Zürich zu Händen des Schweizerischen Nationalfonds,1972
- ZBINDEN,H.HCH. Die Institutionalisierung der Vorschulbildung in einem grösseren gesellschaftlichen Zusammenhang,Lizentiatsarbeit,Zürich,1974

COMPUTERBENUEZUNG

IBM - CMC 72 Datenterminal mit Magnetkarteneingabe MC 72(IBM-Zürich, Herr Braschler),
CALL-System Dialogverkehr
IBM Computer 360 / 50 im Rechenzentrum

LEBENS LAUF

Geboren wurde ich am 7. Juni 1943 im aargauischen Kleinstädtchen Rheinfelden an der schweizerisch - deutschen Grenze. Mein Vater, Otto Zbinden und meine Mutter, Rosina Zbinden, geborene Beglinger, führen dort seit Jahrzehnten eine Bäckerei - Konditorei. Wir sind Bürger von Rüschegg im Kanton Bern. Als ältestes von fünf Kindern wuchs ich am Geburtsort auf, besuchte daselbst die Gemeinde - und Bezirksschule und trat im Anschluss daran in das Kantonale Lehrerseminar Wettingen/AG ein. Eine Kinderlähmung im späten Kindesalter sowie die notwendige Mitarbeit im elterlichen Kleingewerbe waren die wesentlichsten prägenden Momente. Nach der Patentierung als Primarlehrer wurde ich an die Gemeinde- und Sekundarschule Baden gewählt. Drei Jahre unterrichtete ich hier auf der Mittelstufe. Zwischen 1970 und 1975 studierte ich an der Universität Zürich Erziehungs- und Sozialwissenschaften (Pädagogik, Soziologie und Geschichte) und schloss die Studien mit dem Lizentiat ab. Während dieser Zeit war ich temporär und nebenamtlich in verschiedenen Volksschultypen auf mehreren Stufen tätig (Kindergarten, Primarschule, Sekundarschule, Bezirksschule). Das Kantonale Lehrerseminar Hitzkirch/LU wählte mich 1975 zum Hauptlehrer der Allgemeinen Didaktik und als Leiter der berufspraktischen Ausbildung. Seit dem Frühjahr 1978 arbeite ich als Pädagogischer Sekretär der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Im Nebenamt wirke ich als Volksschulinspektor im Kanton Aargau und als Mitglied des Bezirksschulrates Baden und der Inspektorenkonferenz der Kantonsschule Baden.

